DOCUMENT RESUME

ED 425 803 PS 026 955

AUTHOR Skoog, Eva
TITLE Hur arbetar forskollarare med bild? En studie av fem forskollarare som leder barn i bildaktiviteter (How Do Preschool Teachers Work with Art Activities? A Study of Five Preschool Teachers Leading Children in Art Activities).
INSTITUTION Linkoping Univ. (Sweden). Pedagogiska Inst.
REPORT NO LiU-PEK-R-205
ISBN ISBN-91-7219-297-6
ISSN ISSN-0282-4957
PUB DATE 1998-05-00
NOTE 116p.
PUB TYPE Reports - Research (143)
LANGUAGE Swedish
EDRS PRICE MF01/PC05 Plus Postage.
DESCRIPTORS Aesthetics; *Art; *Art Activities; Art Education; Behavior Patterns; Classroom Techniques; Foreign Countries; Preschool Education; *Preschool Teachers; *Teacher Behavior
IDENTIFIERS Sweden

ABSTRACT

Art education has traditionally played an important role in the Swedish preschool. The subject includes a variety of activities, and different aims have been stressed from both aesthetic and pedagogical points of view. This study sought to describe and analyze how preschool teachers work with children in art activities. The investigation used a qualitative approach whereby five preschool teachers were observed by means of video recordings. Analysis revealed different categories that described the teachers' ways of leading the activities. The categories are related to: (1) teaching functions, such as instructing and stimulating; (2) actions that create order, such as directing and serving; and (3) actions that create relations, such as conversing and taking notice of children. All the teachers were very active creating relations and serving the children, but they also varied in their ways to lead the activities. Three patterns were discerned concerning ways of working with art activities: "the gardener," letting children use the material freely without much instruction; "the instructor," teaching the children how to handle the materials; and "the pedagogue," stimulating the children's cognitive development. The three patterns seemed to be connected to both the aims and the content of the activities. Findings were explored in light of theory from the aesthetic and art educational field as well as from the preschool pedagogical field. (HTH)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

PS

Filosofiska fakulteten FiF-avhandling 20/98
Licentiatavhandling

ED 425 803

Hur arbetar förskollärare med bild?

En studie av fem förskollärare som leder barn i bildaktiviteter

Eva Skoog

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PS 026955

LINKÖPINGS UNIVERSITET

Institutionen för pedagogik och psykologi
Linköpings universitet

LiU-PEK-R-205
Maj 1998

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

C. Holmberg

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

Filosofiska fakulteten FiF-avhandling 20/98
Licentiatavhandling

Hur arbetar förskollärare med bild?

En studie av fem förskollärare som leder barn i bildaktiviteter

Eva Skoog

Institutionen för pedagogik och psykologi
Linköpings universitet
LiU-PEK-R-205
Maj 1998

LINKÖPINGS UNIVERSITET
Filosofiska fakulteten • FiF-avhandling 20/98
Institutionen för pedagogik och psykologi
LiU-PEK-R-205

ISBN 91-7219-297-6
ISSN 1401-4637
ISSN 0282-4957

Linköpings universitet
Institutionen för pedagogik och psykologi
S-581 83 Linköping, Sweden
tel 013-28 10 00

Tryck: Linköpings universitet, UniTryck 1998

Innehållsförteckning

Sid

Förord

Kapitel 1
Introduktion 1
Studiens bakgrund 1
Syfte 2
Disposition 3

Kapitel 2
Bildpedagogik 4
En tillbakablick 4
Bilden som träning 4
Bilden som självuttryck 5
Bilden som lagbunden utveckling 6
Bilden som språk 7
Pedagogiska inriktningar som betonar bild 9
Bildundervisning 10
Undervisning med olika fokus 10
Ett paradigmskifte 12
En modell för arbete med bildämnet 12
Aktuell forskning på bildområdet 14
Barnbildsforskning 14
Harvard Project Zero 15
Bildpedagogisk forskning i förskolan 16

Kapitel 3
Förskollärarens arbetssätt 17
Förskoledidaktik 17
Synen på barnet 17
Förskollärarens sätt att arbeta idag 18
Pågående förändringar i förskoledidaktiken 19
Förskoledidaktiska projekt 22
Förskollärarens sätt att samspela med barnen 25
Övergripande om interaktionen i förskolan 26
Samspelet mellan barn och vuxna i lärarledda aktiviteter 28
Preciserade problemformuleringar 31

Kapitel 4
Metod 32
Studiens ansats 32
Undersökningens uppläggning 32
Val av metoder 32

Urval och undersökningsgrupp 33
Undersökningens genomförande 34
Förberedelser 34
Datainsamlingen 35
Metoddiskussion 36
Bearbetning och analys 37
Transkription 38
Steg i analysarbetet 39
Undersökningens trovärdighet och rimlighet 42
Trovärdighet 42
Rimlighet 43

Kapitel 5
Bildaktiviteternas syfte, innehåll och uppläggning 44
Syfte och innehåll i de tio aktiviteterna 44
Anna 1: Stilleben 44
Anna 2: Blåsmålning 44
Lotta 1: Oljepastell + vattenfärg 44
Lotta 2: Fingerfärg 45
Marie 1: Lerfigurer 45
Marie 2: Vått i vått 45
Katarina 1: Måla en planta 46
Katarina 2: Sockermålning 46
Helen 1: Teatermotiv 46
Helen 2: Självporträtt 46
Uppläggning 47

Kapitel 6
Hur leder förskollärarna bildaktiviteterna? 48
Undervisar 49
Instruerar 49
Förklarar 50
Stimulerar 51
Skapar ordning 54
Dirigerar 54
Tillrättavisar/korrigerar 54
Lugnar 56
Hjälper/servar 57
Skapar relationer 57
Inspirerar 57
Håller kontakt 58

Kapitel 7
Variationer och mönster 61
Variationer 62
Undervisar 62
Skapar ordning 62
Skapar relationer 66
Mönster 63
Trädgårdsmästaren 64
Instruktören 68
Pedagogen 72

Kapitel 8
Diskussion 76
De tre sätten att arbeta med bild 76
Trädgårdsmästaren 76
Instruktören 78
Pedagogen 79
En jämförelse av de tre sätten 80
Några generella drag i förskollärarnas sätt att leda 84
Undervisa 84
Skapa ordning 85
Skapa relationer 85
Interaktion mellan barnen, lärarna och innehållet 86
Kritisk granskning av studien 87
Avslutande tankar 88
Estetik eller pedagogik? 88
Frihet eller struktur? 90
Fortsatt forskning 90

Referenser 91

Bilagor

Förord

I denna studie har jag haft förmånen att få fördjupa mig inom bildpedagogiken, ett område som engagerat mig starkt, först i mitt arbete som förskollärare och sedan som metodiklärare inom de barn- och ungdomspedagogiska utbildningarna. Jag har fått tillfälle att pröva och ompröva mina erfarenheter och tankar och det har varit lärorikt och spännande. Det har också varit mödosamt och ibland kaotiskt och då har det varit ovärderligt att få stöd av människor runt omkring och jag vill passa på att tacka er alla för det stödet.

Först vill jag tacka min handledare Bodil Ekholm för att du alltid har tagit dig tid att läsa och handleda och för att du hjälpt mig att se oklarheter och luckor och avrått mig från ytterligare irrfärder i analysarbetet.

Tack alla arbetskamrater som har varit intresserade och uppmuntrat mig. Jag har känt mycket stöd på min arbetsplats, Institutionen för barn- och ungdomspedagogisk utbildning. Speciellt tack till Tullie Torstenson-Ed, Polly Björk-Willén och Keith Chirgwin som har läst delar av manus och kommit med värdefulla synpunkter, till Sören Wiman som instruerat mig om videofilmning, till Anita Hedman som hjälpt mig när datorn krånglat och till personalen på biblioteket som skaffat fram allehanda möjliga och omöjliga referenser.

Allra mest vill jag tacka er förskollärare som generöst lät mig föreviga ert arbete med barnen trots att ni ibland kände er utsatta och påpassade av kameran. Jag hoppas att ni ska få något tillbaka genom att se er själva genom mina ögon. Tack också alla barn som tog emot mig med nyfikenhet och värme.

Norrköping i maj 1998

Eva Skoog

Kapitel 1

Introduktion

Studiens bakgrund

Denna undersökning handlar om förskollärarens arbete med bild.

Min övertygelse är att de estetiska ämnena har en viktig plats i förskolan. På Bildbiennalen i Linköping i februari 1998 uttryckte sig Cecilia Nelson, konstpedagog från Lund, ungefär så här: Konsten ger barn (och oss andra) möjlighet att se utåt och förstå verkligheten som omger dem samtidigt som den ger dem möjlighet att se inåt och förstå sig själva. Konsten ger upplevelser som man växer inuti av. Kjell Grede, rektor för Dramatiska institutet, uttryckte vid samma tillfälle en besläktad synpunkt: Bara konsten ger människor möjlighet att diskutera existensen, vad det innebär att vara människa här och nu. I konsten finns det plats för både tanke och känsla.

För att kunna delta i denna diskussion behöver man tillgång till de konstnärliga medierna. I förskolan finns det möjlighet att ge barnen en första grund i att uttrycka sig med hjälp av dessa medier, att som Anna Barsotti utrycker det, "hitta fram till sin egen 'dialekt' på de olika språken" (1997, s. 23).

Traditionellt är bild och form eller "skapande" som det ofta kallas ett viktigt inslag i svensk förskolepedagogik. I boken "Barnträdgården" (Sandels & Moberg, 1945) framställs bildframställning både som en viktig sysselsättning i sig och som ett sätt att bearbeta upplevelser inom ett intressecentrum. Detta gäller även för "Pedagogiskt program för förskolan" (Socialstyrelsen, 1987). Där formuleras de riktlinjer som än så länge gäller för det bildpedagogiska arbetet i förskolan.

Barnen ska enligt det pedagogiska programmet få möjlighet till rika upplevelser och intryck som sedan kan leda till bearbetning och uttryck. De ska få utforska och experimentera och de ska få lära sig hur olika material och tekniker kan användas för olika ändamål. De ska dessutom få öva upp sin iakttagelseförmåga och sitt bild- och formspråk. Barnens bilder ska mötas med respekt och engagemang och bilderna anses ge personalen kunskap om barnens situation, utveckling och föreställningar. Arbetssättet i förskolan ska vara temainriktat och med hjälp av bild och form och de andra uttrycksmedlen ska barnen få bearbeta sina upplevelser och bygga upp kunskaper.

I mitt arbete som förskollärare och senare lärarutbildare har jag upplevt att det finns väldigt olika sätt att arbeta med bild och form inom förskolan. Aktiviteter som är helt och hållet styrda av personalen där barnen med hjälp av mallar får tillverka nästan identiska alster förekommer vid sidan av aktiviteter som är helt fria och utan styrning. Denna iakttagelse fick stöd i min C-uppsats (Skoog, 1994) där jag intervjuade förskollärare om hur de arbetade med bild och form. Där framgick också att bildaktiviteterna ofta sågs som medel för att barnen skulle utvecklas socialt, emotionellt, kognitivt och motoriskt. Bara en förskollärare av tio nämnde att det var ett mål i sig att barnen skulle utveckla ett bildspråk.

En orsak till att bildpedagogiken i förskolan är så mångfacetterad kan vara att den står under inflytande av teorier och idéer från olika håll. Bendroth Karlsson (1996) menar att vårt sätt att se på barns bildskapande och på bildpedagogik har sina rötter i barnpsykologisk forskning, framför allt barnbildsforskningen, i utvecklingen på det konstnärliga fältet och i den allmänna utveckling som skett på det pedagogiska området.

Utifrån ett allmänpedagogiskt perspektiv är det naturligt att bildskapande ibland ses som medel för utveckling på andra områden. Inte heller utifrån ett estetiskt perspektiv är det entydigt vad det innebär att arbeta med bild. Innehåll och metoder i undervisningen varierar beroende på vilket konstteoretiskt perspektiv man utgår ifrån (Efland, 1979).

Min förförståelse som forskare är framför allt förskollärarens och metodiklärarens, även om jag försöker att samtidigt ha ett estetiskt perspektiv. Som utbildare av förskollärare tycker jag att det är angeläget att det förs en diskussion om mål, innehåll och metoder när det gäller förskollärarens arbete med bild. En sådan diskussion bör bygga på kunskap om hur bildarbetet gestaltar sig i dagens förskola och det är där min studie tar sin utgångspunkt.

Syfte

Syftet med denna undersökning är att beskriva och skapa förståelse för hur förskollärarens arbetar med bildaktiviteter. Jag vill skapa en helhetsbild genom att studera aktiviteternas syfte, innehåll och uppläggning och förskollärarnas sätt att leda. Jag vill också söka efter variationer och mönster i deras sätt att arbeta med bild.

Bildaktiviteterna ses som processer där ett samspel äger rum mellan barn, lärare och aktiviteternas innehåll. I denna studie har

jag valt att fokusera lärarna och i viss mån innehållet i aktiviteterna medan barnen spelar en mera undanskymd roll.

Disposition

De två närmast följande kapitlen tar upp litteratur som jag anser är relevant för att belysa mitt forskningsområde. Kapitel två handlar om bildpedagogik och innehåller en tillbakablick på bildpedagogiska strömningar som har varit tongivande inom svensk bildpedagogik, ett avsnitt om bildundervisning och slutligen aktuell forskning på bildområdet. Kapitel tre handlar om förskollärarens arbetssätt, först med fokus på förskoledidaktik, sedan på förskollärarens samspel med barnen.

Kapitel fyra beskriver undersökningens uppläggning och genomförande, undersökningsgruppen och de metoder som använts för bearbetning och analys av data. Där diskuteras också undersökningen trovärdighet och rimlighet. Därpå följer tre kapitel som redovisar studiens resultat. Kapitel fem handlar om bildaktiviteternas syften, innehåll och uppläggning. Kapitel sex beskriver förskollärarnas sätt att leda aktiviteterna och i kapitel sju beskrivs de variationer och mönster jag funnit.

I kapitel åtta fördjupas analysen genom att resultatet relateras till teori och litteratur från såväl det bildpedagogiska området som från det förskolepedagogiska fältet.

Kapitel 2

Bildpedagogik

Detta kapitel inleds med en tillbakablick på olika bildpedagogiska strömningar, därefter följer ett avsnitt som handlar om bildundervisning och slutligen refereras aktuell forskning inom bildområdet.

En tillbakablick

Som pedagog påverkas man, medvetet eller omedvetet, av en mängd teorier och idéer med rötter i det förflutna. Dessa lever kvar, både i läroplaner och andra officiella dokument och som föreställningar hos enskilda pedagoger, vid sidan av nya teorier och idéer. För att förstå och tolka det som sker i undervisningen bör man känna till de föreställningar som undervisningen påverkas av (Dahlberg, Pettersson & Åsén, 1983).

I detta avsnitt beskrivs några av de strömningar som varit tongivande inom svensk bildpedagogik sedan sekelskiftet och fram till idag. Dessa strömningar har inte avlöst varann utan har i stor utsträckning existerat vid sidan av varandra.

Bilden som träning

Den svenska förskolan har sina rötter i den fröbelinspirerade barnträdgården. Trots att Fröbel lade stor vikt vid fri verksamhet var den teckningsundervisning han förordade starkt lärarstyrd. Den byggde på den metod för undervisning i stora grupper som Pestalozzi hade utarbetat. Teckningsundervisningen startade vid tre års ålder. Barnen skulle lära sig att gå metodiskt tillväga. De använde varsin rutad griffeltavla och krita. Läraren ritade före samtidigt som hon benämnde det hon gjorde och barnen fick rita efter. Genom kopieringsövningarna skulle barnen lära sig att utveckla handens uppfattning av former. Färger undveks till en början så att barnen skulle kunna koncentrera sig på formen. Så småningom infördes en färg i taget (Fredricson, 1985; Fröbel, 1826/1995).

På 1930-talet formulerades pedagogiska idéer som hade sin grund i nya rön inom barnpsykologin. Alva Myrdal kritiserade bristen på frihet och skapande i den svenska förskoleverksamheten. Elsa Köhler gav samma årtionde ut sin bok "Aktivitetspedagogik" som var inspirerad av John Deweys idéer (Johansson & Åstedt, 1993).

1945 publicerade Stina Sandels och Maria Moberg en handbok för barnträdgårdsarbete, "Barnträdgården". De ansluter sig till Köhlers syn och förordar en pedagogik som bygger på att barn lär genom att uppleva och göra (Moberg, 1945). I ett kapitel om teckning, modellering m.m. betonas också att barn bör få skapa fritt utan modeller och mallar (Orlowskaja & Johanson, 1945).

Bilden som självuttryck

Herbert Read, engelsk konsthistoriker, är den som myntade begreppet "fritt skapande". Han var påverkad av modernismen inom konsten. Han har haft stort inflytande på svensk bildpedagogik såväl inom förskolan som skolan. När ett par av hans böcker översattes till svenska på 1950-talet var de föremål för debatt både i dagspress och fackpress och hans inflytande kan spåras i såväl läroplaner som officiella kulturdokument. Hans främste förespråkare i Sverige, Jan Thomaeus, var under en tjugoårsperiod lärare på förskoleseminariet i Stockholm (Bendroth Karlsson, 1996).

Read är kritisk till att samhället är så ensidigt inriktat på kunskap och vetenskap och därigenom försummar människans personlighetsutveckling. Han ser konsten som en väg att uppnå moralisk och intellektuell helgjutenhet hos människosläktet. Drivkraften bakom barnens konst är ett subjektivt behov av att uttrycka sig. Read är påverkad av ett psykodynamiskt synsätt och ser barnets konst som ett direkt och oförfalskat uttryck för dess känslovärld. Den vuxne bör undvika att påverka barnet eftersom barnets självuttryck då kan hämmas (Read, 1953).

Read är själv inte pedagog och vill inte föreskriva några undervisningsmetoder. Han varnar dock för en metod som är alltför avsiktlig och medveten och tror på en metod som bygger på antydningar och förslag. Den goda läraren ser han som en elev som är mera avancerad än de andra och som arbetar tillsammans med barnen och uppmuntrar dem och stärker deras självtillit (Read, 1953).

Det nya i det fria skapandets pedagogik var inte självverksamheten och att barnet sattes i centrum. Detta hade skett redan tidigare i och med att aktivitetspedagogiken gjorde sitt inträde. Det nya var självuttrycket, att bilden skulle vara ett uttryck för barnets personlighet (Bendroth Karlsson, 1996).

Sundin (1982) anser att Read har blivit missförstådd när det gäller innebörden i begreppet "fritt skapande". Reads avsikt var inte att barnet skulle lämnas utan vägledning utan att läraren skulle arbeta med en fri, icke-auktoritär metodik som stöd för barnets självuttryck. Jag instämmer i Sundins synpunkt, Read ger aldrig uttryck

för att barnen skulle uppmuntras att experimentera fritt med materialet.

Dahlberg, Pettersson & Åsén (1983) ger exempel på föreställningar om teckningsundervisning som hänger samman med att det fria skapandet fick sitt genombrott och som de anser haft konsekvenser för undervisningen. Några av dessa föreställningar är att

- barns bilduttryck är individuella och uttryck för barnets föreställningar; detta medför att en teckning inte kan vara felaktig
- barn kan uttrycka känslor i färg och form exempelvis i fantasiuppgifter; färg och form, även när de använda abstrakt, är uttryck för barnets personlighet
- undervisning i perspektiv kan leda till att barnen misstror sin förmåga; samma sak gäller kopiering och avbildning
- varje barn måste få tillfälle att söka sig fram till sitt personliga uttryck utan lärarens påverkan
- materialet har betydelse; stora papper är frigörande, täckfärger gynnar spontaniteten medan blyerts är hämmande, tillgång till många slags material ökar barnets möjlighet att uttrycka sig.

Bilden som lagbunden utveckling

Samtidigt som Reads böcker översattes till svenska kom Victor Lowenfelds beskrivning av barns bildutveckling att ha stort inflytande i Sverige. Lowenfeld utgår från Piagets teori om barns intellektuella utveckling och gör en noggrann beskrivning av de olika stadier som barn genomgår i sin teckningsutveckling. Lowenfeld menar att denna utveckling är universell, att den är giltig för alla barn oberoende av det samhälle de växer upp i (Löfstedt, 1985).

Utifrån ett kognitivt synsätt är det barnens föreställningar som ligger till grund för deras tecknande. Barnet gestaltar endast sådant det har erfarenhet av och utifrån sin egen uppfattning av det. Barnet ritar inte vad det ser för ögonblicket utan vad det vet utifrån tidigare iakttagelser och andra erfarenheter. Barnet vet exempelvis att en bil har fyra hjul och ritar därför ut alla fyra hjulen trots att det är omöjligt att se alla samtidigt (Löfstedt, 1985).

Drivkrafterna i barnets utveckling är enligt kognitiv teori nyfikenhet och den adaptiva processen (Piaget, 1968). Vad som är viktigast är att barnen får tillgång till ett grundmaterial av god kvalitet och rikliga tillfällen att experimentera ut egna metoder. De

bör däremot aldrig få kopiera något eftersom det hämmar deras naturliga utvecklingsgång och deras skaparkraft (Lowenfeld, 1957).

I Barnstugeutredningen (SOU 1972:26) formuleras riktlinjer som har sin grund i detta kognitiva synsätt. I ett avsnitt som handlar om lek och aktiviteter betonar man att barnen fritt ska få utforska, undersöka och experimentera och på så sätt stimuleras främst i sin kognitiva utveckling. Man pekar också på att barn behöver gå igenom ett utforskande stadium innan de kan använda ett material för att kommunicera.

Den perceptuella teorin har ett annat sätt att beskriva barns bildutveckling som lagbunden (Löfstedt, 1985). Förgrundsgestalt inom denna inriktning är Rudolf Arnheim, gestaltpsykolog. Liksom Lowenfeld anser han att barns teckningsutveckling sker i bestämda stadier men utgångspunkten är barnets sätt att varsebli sin omvärld. Barns teckningsutveckling kan främjas av visuell träning.

Arnheim (1974) beskriver utvecklingen utifrån två principer, enkelhetsprincipen och lagen om differentiering. Från början varseblir barn enkla helheter och de utvecklas sedan så att de gradvis urskiljer detaljer. När det exempelvis gäller att återge människogestalten står till att börja med cirkeln, som är den enklaste bildmässiga formen, för hela människogestalten. Efter hand sker en differentiering och armar och ben markeras med streck som till en början inkluderar händer och fötter. Så småningom skiljs huvud och bål ut och bilden blir alltmer detaljrik. Att barns första människoframställningar kallas "huvudfotingar" bygger enligt Arnheims sätt att se på en felaktig tolkning av figuren som ett huvud med ben på.

Bilden som språk

Under 1960-talet tog debatten en ny vändning i och med Gert Z. Nordströms inträde på den bildpedagogiska arenan. Nordström menade att Reads idé om att uppfostra genom konsten var orealistisk och idealistisk. Han utgick själv från ett marxistiskt synsätt och menade att skola och utbildning stod under inflytande av samhällets grundläggande karaktär och att "fritt skapande" därigenom inte var möjligt. I och med att Nordström blev rektor för teckningslärarinstitutet 1968 fick hans synsätt genomslagskraft inom teckningslärarutbildningen. I bildundervisningen skulle barnen istället lära sig ett kritiskt synsätt som ett redskap för att möta kommersialismen och kulturens påverkan. Bildanalysen fick därmed en framträdande plats (Bendroth Karlsson, 1996).

Inom barnomsorgen kom detta nya synsätt till uttryck bland annat i barnstugeutredningen (SOU 1972:26). Nordström bidrog

med en expertbilaga till utredningen där han förespråkar en bildpedagogik med utgångspunkt i de språkliga och kommunikativa sidorna av bilden (Nordström, 1972). I ett avsnitt av utredningen som handlar om bildtolkning sägs att förskolan ska stimulera barnens bildseende och deras förståelse för bildspråk. Det kan handla om att få en förståelse för bilden som symbolspråk, exempelvis på trafikskyltar. Denna förståelse kan leda fram till att barnet upptäcker skriftspråket.

> När barnens uppmärksamhet väl blivit väckt, börjar de själva fråga och försöka tolka bilder. Bild- och symboltolkning leder i många fall redan i förskolan fram till att barn börjar forma bokstäver och siffror och att använda dem för att skriva namn och enkla meddelanden. (SOU 1972:26, s. 211)

Förskolan skulle också utveckla barnens beredskap att kritiskt undersöka bildmaterial av olika slag i böcker, tidningar, film och TV. Konstnärliga bilder nämns inte i sammanhanget (a.a.).

Inom förskollärarutbildningen övergick man på 70-talet till att kalla de estetiska ämnena samt svenska för "kommunikationsblocket". Det var nu den kommunikativa aspekten i bilden som skulle betonas (Bendroth Karlsson, 1996).

Det finns flera inriktningar som med andra teoretiska utgångspunkter än de nyss beskrivna betonar det omgivande samhällets inflytande på bildskapandet. De kan sammanfattas under rubriken sociokulturella perspektiv även om de har inbördes olika teoretiska utgångspunkter.

Vygotsky, som intresserar sig för bildskapande både ur ett allmänpedagogiskt och ett konstnärligt perspektiv, är en företrädare för ett sociokulturellt synsätt. Han menar att människan påverkas av sin kulturella omgivning i en dialektisk process. Barns skapande bygger alltid på verkligheten och på det som förmedlas av människorna som omger det (Vygotsky, 1930/1995; 1934/1981).

Gombrich (1959/1968) argumenterar ur ett konstteoretiskt perspektiv för att bilder skapas med utgångspunkt i andra bilder. Han kritiserar uppfattningen att bilder skulle vara direkta avbildningar av naturen och menar att det inom bildkonsten finns teckensystem och förväntningar som är avgörande för hur bilder utformas. Överfört till barns bildskapande medför detta att barn lär sig skapa bilder genom att titta på andras bilder och ta efter de bildspråkliga konventioner som gäller i den kultur som barnet ingår i. Barnet avbildar sålunda inte vad det ser i sin omgivning utan lär sig olika knep för hur det kan rita olika motiv.

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är det viktigt att tillhandahålla förebilder och vägledning som hjälper barnen att se och skapa på nya sätt. Om man överlämnar dem att skapa "fritt" fastnar de lätt i schabloner som är ålderstypiska eller kulturellt betingade (Aronsson, 1997).

Pedagogiska inriktningar som betonar bild

Jag vill avsluta denna tillbakablick med en beskrivning av några pedagogiska inriktningar där bildskapande har en central plats.

Levande verkstad

Levande verkstad kallas en pedagogisk inriktning som fick spridning i Sverige på 1960- och 1970-talen bland annat via kurser som vände sig till människor som arbetade i social eller pedagogisk verksamhet. Den hade sitt ursprung i Bauhausskolan som startades i Tyskland i början av seklet som progressiv utbildning för skulptörer, målare och arkitekter.

Inom levande verkstad-pedagogiken anser man att alla människor kan skapa även om alla inte är konstnärer. Man vill inspirera eleverna till ett personligt uttryck och en allsidig utveckling. En strävan är att bryta med konventionellt seende och tänkande och man arbetar med övningar med olika material och tekniker (Bendroth Karlsson, 1996).

Waldorfpedagogik

Waldorfpedagogiken lägger speciell vikt vid den estetiska utformningen av förskolemiljön och vid barnens konstnärliga fostran. Förutom att det finns ett stort antal waldorfförskolor i Sverige tror jag att pedagogiken har haft inflytande i den "vanliga" förskolan när det gäller idéerna om lek och skapande verksamhet.

Under den första 7-årsperioden anser man att barnens sinnesorgan är särskilt känsliga för intryck. Man strävar efter att ge barnen sinnesupplevelser som bidrar till att utveckla deras känslighet för nyanser och motverkar att de trubbas av och blir okänsliga. Förskolebarnens miljö ska vara rofylld och inredd med naturmaterial och varma färgtoner och naturen är viktig som inspirationskälla. De minsta barnen får rita med bivaxkritor av hög kvalitet. Senare introduceras akvarellfärger som barnen målar med på vått papper. Ett viktigt sätt för barnen att lära är att härma de vuxna och läraren ska fungera förebildligt, exempelvis genom att själv skapa bilder och syssla med hantverk (Liebendörfer, 1997).

Reggio Emilia- inspirerad pedagogik

Sedan början av 1980-talet har den pedagogik som utformats vid de kommunala förskolorna i Reggio Emilia haft stort inflytande i Sverige. Detta är ingen rent bildpedagogisk inriktning, snarare ett tema- eller projektinriktat arbetssätt där bilduttrycket och seendet har stor plats. Projektarbetena syftar till att stimulera barnen att aktivt utforska världen och därvid har bearbetningen av olika intryck i bild stor plats. En atelierista, bildlärare, är knuten till varje förskola (Wallin, 1986; Barsotti, 1997). Att få tillgång till de olika uttryckssätten ses också som ett mål i sig.

> ... genom att låta barnet få öva sig i så många uttryckssätt som möjligt, utifrån eget intresse och egen motivation, så får det tillgång till hela sig själv. Det kan hitta fram till sin egen 'dialekt' i de olika språken, sitt sätt att sjunga, måla och så vidare ... (Barsotti, 1997, s. 23)

Speciell uppmärksamhet ägnas också åt perceptionen. Barnen behöver få hjälp med att välja synintryck i den stora och påträngande mängd stimuli som omger dem (Wallin, 1986; Barsotti, 1997).

Bildundervisning

Undervisning med olika fokus

Efland (1979) beskriver fyra olika kategorier inom bildpedagogik som han menar är kopplade till fyra konstteoretiska perspektiv; de mimetiska, pragmatiska, expressiva och objektfokuserade perspektiven.

Utifrån *mimetisk teori* betraktas konst som en imitation av naturen. Undervisningens uppgift är utifrån detta perspektiv att förse barnet med modeller att kopiera. Eftersom de regler som styr bildskapandet är givna har läraren möjlighet att styra inlärningen och utvärdera resultatet.

Den mimetiska teorin har likheter med den västerländska hantverks- och färdighetstraditionen där träning och drillning är viktiga inslag och läraren är en förmedlare av traditioner. Under de senaste 20 åren har denna tradition haft liten betydelse inom västerländsk pedagogik. Den har ansetts vara hämmande (Paulsen, 1996).

I andra kulturer är den dock ett levande inslag vilket beskrivs av bland andra Gardner (1989) och Winner (1989). Forskarparet deltog i ett projekt där man jämförde pedagogiskt arbete med de estetiska ämnena i USA respektive Kina. Att kontrastera de båda kulturerna var ett sätt att se sådant som tas för givet inom den egna kulturen.

Winner (1989) menar att medan den amerikanska bildpedagogiken lägger störst vikt vid processen så är det i Kina produkten som betonas. Inte bara målet är föreskrivet utan också den väg som är rätt för att nå dit. Barnen instrueras steg för steg så att de så väl som möjligt ska kunna återskapa en given idealbild. Genom att barnen i Kina får denna vägledda träning blir de tidigt skickliga i att gestalta olika motiv.

Pragmatisk teori ser konst som ett redskap för betraktaren eller producenten i förståelsen av omvärlden. Undervisningen bör utifrån ett pragmatiskt perspektiv förse barnet med problem och situationer som ger det möjlighet att utforska och testa hypoteser om verklighetens beskaffenhet.

Detta sätt att undervisa kopplar Efland till progressivismen och Deweys pedagogiska idéer. Istället för att ha konst som ett särskilt ämne på schemat integreras den med andra ämnen. Genom konst kan barnet både lära känna den yttre världen och sig själv.

Detta pragmatiska sättet att se på bild tycker jag också finns representerat såväl i svensk förskolepedagogik med temaarbete som i den Reggio Emilia-inspirerade pedagogiken även om man inom den senare också lägger stor vikt vid perceptionen.

Utifrån *expressiv teori* ses konsten som uttryck för konstnärens känslor. I undervisningen som tar sin utgångspunkt i detta perspektiv är det uteslutet med modeller att kopiera eller problem att lösa. Undervisningen ska ge möjlighet åt barnen att uttrycka sina känslor. Detta åstadkommer läraren genom att skapa en skyddad och stödjande miljö.

Read är en av de representanter för denna inriktning som Efland nämner.

I den *objektfokuserade teorin* är det konstverket som fokuseras. Undervisning syftar till att vägleda barnet i att uppfatta och upptäcka kvaliteter i konstverket. Perceptionen av linjer, former och färger ges stor vikt och läraren uppgift är att hjälpa barnet att se bortom det uppenbara.

Efland nämner Bauhausrörelsen och Rudolf Arnheim som representanter för denna inriktning.

Efland anser att alla bildpedagogiska inriktningar kan relateras till en eller flera av dessa fyra kategorier. Han menar att det är viktigt att vara medveten om vilka teorier som ligger till grund för bildpedagogiken i ett visst sammanhang eftersom dessa olika inriktningar har olika mål och olika metoder som ibland står i motsättning till varandra. Detta kan leda till att en pedagog ger sina elever uppgifter där mål och metoder inte är i samklang. Exempelvis kan

en uppgift ha mimetiska mål, att avbilda något, men metoden vara expressiv så att barnet lämnas utan handledning.

Ett paradigmskifte

Abbs (1996) menar att det pågår ett paradigmskifte när det gäller undervisningen inom de konstnärliga ämnena. Från 1920-talet till slutet av 1980-talet har vi haft ett paradigm där undervisningen stått under inflytande av två starka influenser, progressivism (här verkar Abbs syfta på aktivitetspedagogik med utgångspunkt i Piagets teorier) och modernism. Detta paradigm är till sin karaktär psykologiskt och konsten ses i relation till barnets lärande och psykologiska utveckling. Det spontana och genuint personliga betonas och lärarens uppgift är att förlösa barnets medfödda kreativitet genom självuttryck (jfr expressiv teori). Abbs pekar ut Herbert Read och Malcolm Ross som företrädare för detta paradigm eftersom deras mål för konstundervisningen är att stödja expressivitet och personlig utveckling snarare än att lära ut traditioner inom de olika konstarterna.

Abbs menar att det nya paradigmet fortfarande är under utveckling men han pekar på tre centrala beståndsdelar. Större vikt läggs för det första vid konst som en väg för mänsklig förståelse. *Estetisk* är ett nyckelord, inte med den traditionella begränsningen till det sköna och det sublima utan avseende

> ... a sensuous mode of intellectual organization that cognizes and makes active meaning, the senses making sense of the world. (Abbs, 1996, s. 65)

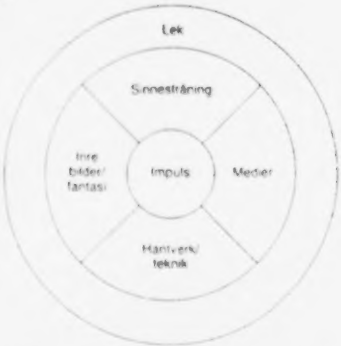
I estetisk verksamhet förenas sinnesintryck, tänkande och fantasi och detta särskiljer estetiskt utforskande från andra mänskliga sätt att undersöka.

För det andra kan denna estetiska förmåga bara utvecklas och fördjupas i förhållande till konstarterna. Det är utbildningens uppgift att göra barnen delaktiga i de konstnärliga traditionerna, de behöver tillgång till de olika konstarternas "grammatik". Lärarens uppgift är att initiera eleverna i det symbolsystem som används inom konstarten. För det tredje pekar Abbs på att de olika konstarterna hör ihop.

En modell för arbete med bildämnet

Malcolm Ross är dramapedagog och har skapat en modell som vägledning i arbetet med estetiska ämnen (Ross, 1978). För Ross är arbetet med de olika områdena i modellen inget självändamål. Mål-

sättningen är att barnet genom att återskapa upplevelser och intryck ska ges möjlighet att utveckla sin känslointelligens, d.v.s. sin förmåga att uttrycka sina känslor på ett adekvat sätt. På så sätt kan Ross sägas höra hemma inom den expressiva traditionen. Beroende på var man lägger tyngdpunkten tycker jag dock att modellen kan användas utifrån alla de undervisningskategorier som Efland beskriver (se s. 10 f.).



Figur 1. Modell för pedagogiskt arbete med de estetiska ämnena.
(Ross, 1978 i Pausen, 1996, s. 102)

De fyra sektorerna i modellen motsvarar områden som Ross (a.a.) anser att det är viktigt att arbeta med inom estetiska ämnen. När det gäller bildområdet är pedagogens uppgift för det första att stimulera barnen att träna sina sinnen och sätta ord på sina sinnesintryck. Läraren gör barnen uppmärksamma på nyanserna i det dagliga livet - färger, former, ljud, strukturer och annat. För det andra behöver barnens förmåga till föreställning och fantasi stimuleras. Den vuxne kan genom att ställa frågor hjälpa barnet att återkalla sinnesupplevelser och erfarenheter i minnet liksom att fantisera fram nya skapelser. Barnet bör för det tredje få lära sig att behärska det aktuella uttrycksmedlet (media), lära sig att använda exempelvis leran eller färgen och bli förtrogen med dess egenskaper. Slutligen behöver barnet få lära sig de hantverksmässiga och tekniska sidorna i bildarbetet.

Impulsen som markerats i cirkelns mitt kan vara en känsla eller ett sinnesintryck som engagerat barnet. Det kan också vara något som den vuxne för in och lyckas engagera barnet för. Det är i impulsen som den skapande processen tar sin utgångspunkt och får sin mening. Lek finns med som en ram i modellen därför att Ross anser att lek är ursprunget till all skapande verksamhet (a.a.).

BEST COPY AVAILABLE

Aktuell forskning på bildområdet

Forskningen när det gäller barns bildskapande har övervägande fokuserat barnens bilder och bildutveckling och bara i begränsad omfattning pedagogens roll. Indirekt påverkas naturligtvis pedagogens roll av hur man uppfattar barns bildutveckling.

Barnbildsforskning

Lindström (1995) gör en sammanfattning av barnbildsforskningen från det att man började intressera sig för barnbilden för drygt ett sekel sedan fram till det aktuella läget. Han menar att barnbildsforskningen länge varit dominerad av utvecklings- och personlighetspsykologiska teorier. För närvarande sker en nyorientering utefter två huvudlinjer där man dels studerar processen i barns bildskapande, dels anlägger ett sociokulturellt perspektiv.

De processinriktade forskarna studerar hur barn löser olika problem när de skapar sina bilder. En bild är enligt det processinriktade synsättet inte en avspegling av barnets inre föreställningar. Det är en komplicerad process att omsätta en inre bild i en gestaltning på ett papper och bilden är till stor del ett resultat av barnets förmåga att planera sin bild. För att åstadkomma en bild måste barnet bestämma sig för vilken del av motivet det ska börja med att teckna och vilka delar som ska komma därefter och delarna måste ordnas i förhållande till varandra i papperets två dimensioner (Freeman, 1980).

Den andra huvudlinjen som Lindström (1995) nämner är sociokulturellt inriktad och bygger ofta på tvärkulturella undersökningar som gör det möjligt att bedöma kulturens inverkan på barnens bilder. Inom denna ansats, som står i samklang med Gombrichs konstteoretiska perspektiv (se s. 8), menar forskarna att barn när de tecknar använder sig av den omgivande kulturens visuella konventioner eller scheman. Barn lär sig helt enkelt att teckna genom att se hur andra bär sig åt snarare än att iaktta sin omvärld. Exempel på en sådan konvention är den tvåögda profilen som var vanlig i USA och Europa kring sekelskiftet och därefter minskade successivt för så småningom försvinna helt. En tänkbar förklaring till detta är att den tvåögda profilen var en konvention som traderades i barnkulturen ungefär på samma sätt som gårdslekar (Wilson & Wilson, 1982).

Aronsson (1997) gör i en rikt illustrerad utgåva en analys av barnbilder utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Såväl bilder från olika tidsperioder som från olika kulturer presenteras. Författaren

diskuterar olika kulturella perspektiv och tar ställning för en narrativ modell. Utifrån denna modell blir svaret på frågan om varför barn skapar bilder att de gör det för att berätta.

Harvard Project Zero

I USA startades 1967 ett omfattande, tvärvetenskapligt projekt, kallat Harvard Project Zero under ledning av Nelson Goodman. Inom projektet studerade man förmågan att använda och förstå olika typer av symboler hos barn och ungdomar (Perkins & Gardner, 1988).

En av utgångspunkterna var Piagets studier av hur barns tänkande utvecklas. Man tänkte sig att barns utveckling på andra områden skulle följa samma kurva längs en rät, uppåtgående linje som det logiska tänkandet. Istället fann forskarna att utvecklingen när det gäller bildframställning kan liknas vid en U-formad kurva. Förskolebarnens bilder är personliga och påminner om konstnärers bilder medan skolbarnens bilder avtar i originalitet under de första skolåren. Därefter följer hos en del, men inte alla ungdomar ett mer moget konstnärligt förhållningssätt (Gardner & Winner, 1982).

Nedgången förklaras med att barnet strävar efter att lära sig det symbolsystem som finns i samhället. När det sedan behärskar bildkommunikationens regler kan det bryta emot dem fast nu på ett medvetet sätt. Förskolebarnen däremot bryter omedvetet mot reglerna och deras bilder betecknas som för konventionella. Förskolebarnet har ändå en likhet med konstnären genom det intensiva engagemanget, lekfullheten och lusten att utforska (a.a.).

Forskarna inom projektet har utifrån sina rön föreslagit pedagogiska program som kan möta barnens behov av stimulans. De anser att undervisningen ska anpassas till U-kurvan så att förskolebarnen får pröva sig fram och undersöka medan lågstadiebarnen får möjlighet till färdighetsträning. Låg- och mellanstadiebarnen bör få gehör för sitt intresse av att lära sig teckna "snyggt" för att få den säkerhet de behöver för att senare kunna utveckla en personlig stil. En alltför stark betoning på fritt skapande ger inte barnen de redskap de behöver för att uttrycka sig i bild (Lindström, 1989).

Aronsson (1997) påpekar att bedömningen att bildutvecklingen sker längs en U-kurva bygger på ett speciellt konstideal, nämligen det modernistiska som hyllar konstnärlig uttrycksfullhet. Om man eftersträvar en realistisk gestaltning går däremot barns utveckling normalt uppåt.

Bildpedagogisk forskning i förskolan

Bendroth Karlsson (1996) har undersökt karaktären på och innehållet i lärarledda bildaktiviteter i förskolan och på lågstadiet. Hennes data består av videoinspelningar och hon har analyserat samspelet mellan lärare och barn med hjälp av mikroanalyser.

En av hennes slutsatser är att hälften av 14 analyserade bildaktiviteter är "icke-bildprojekt". För att ett projekt ska räknas som bildprojekt anser Bendroth att något av följande fyra moment ska ingå; "experiment med material, experiment med tekniker, träning i att se eller bildsamtal." (Bendroth Karlsson, 1996, s. 61). Därtill krävs att barnen deltar aktivt.

De aktiviteter som hon räknar som andra typer av aktiviteter än bildprojekt har ofta syften som är överordnade de estetiska. Det rör sig exempelvis om målning av en vårbild där kunskapssyften är dominerande. Bendroth Karlsson kallar denna typ av aktiviteter för OÄ-projekt. Andra inslag som dominerar över de estetiska är begreppsträning (barnen förhörs exempelvis på färgerna), träning att följa instruktioner, minnestest och diagnostiskt test. Enligt Bendroth Karlsson inrymmer alla "icke-bild"-aktiviteterna potentiella möjligheter till utveckling på det estetiska området men av olika skäl kommer inte denna utveckling till stånd trots att lärarna är ambitiösa. Tänkbara orsaker till detta är en omedveten och motsägelsefull syn på målen på det estetiska området, en ofruktbar syn på kunskap som leder till antingen en passiv eller en alltför styrande lärarroll och slutligen att läraren prioriterar annan slags kunskap än den estetiska.

Löfstedt (1998) har undersökt hur barn och vuxna använder bildskapande aktiviteter på ett daghem med barn mellan fyra och sex år. Hon har jämfört barnens intentioner när de har skapat bilder som fritt vald aktivitet och lärarnas intentioner under planerade bildaktiviteter. Hon fann att barnens bildskapande under den fria leken tycks gå ut på att imitera andra barns bilder och på så sätt tillägna sig en grafisk repertoar. Barnen använde alltså bildskapandet för att framställa motiv medan de lärarledda aktiviteterna ibland bestod av icke-föreställande uppgifter där syftet var att öva användning av material och teknik. Andra vuxenledda aktiviteter var kopplade till temaarbete. Intervjuer med förskollärarna och observationer av de lärarledda aktiviteterna visade att de tre förskollärarna hade olika föreställningar om vad bildskapande har för funktion på daghemmet. En av dem betonade att det viktigaste var att lyfta barnens självförtroende, en annan att främja barnens välbefinnande och den tredje att utveckla barnens bildspråk.

Kapitel 3

Förskollärarens arbetssätt

I detta kapitel behandlas förskollärarens arbetssätt. I det första avsnittet är fokus på förskoledidaktiken medan det andra fokuserar förskollärarens samspel med barn.

Förskoledidaktik

Detta avsnitt tar sin utgångspunkt i en analys av den syn på barnet som råder i dagens förskola och fortsätter med att referera forskning om förskollärarens sätt att arbeta idag. Därefter följer en beskrivning av teorier och projekt som innebär förändringar av förskoledidaktiken.

Synen på barnet

Hur dagens förskollärare utformar sitt arbetssätt kan förstås utifrån de traditioner och synsätt som varit dominerande inom förskolan. Sådana analyser görs av exempelvis Dahlberg och Lenz Taguchi (1994), Pramling (1994) och Kihlström (1995).

Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) menar att synen på barnet i ett givet samhälle är en konstruktion av den kultur och de sociala förhållanden som råder under en viss tidsperiod. Författarna gör en historisk beskrivning av förskolans tradition som utmynnar i en social konstruktion av "barnet som natur" (s. 17).

Idén om "barnet som natur" bygger på föreställningar om att barn utvecklas av en egen, inneboende kraft, ofta på ett lagbundet sätt. Dessa föreställningar har sin grund i upplysningstidens människosyn som betonar individens frihet och förmåga till självreglering - "att vilja göra det rätta och därigenom bli fri" (a.a., s. 17). Författarna menar att denna människosyn kommer till uttryck i Rousseaus och Fröbels idéer om det oskuldsfulla och vetgiriga barnet. Rousseau (1762/1977) ser barnet som av naturen gott och vill skydda det från att fördärvas av samhällets sociala institutioner. Han anser att barnet ska få träning för sina sinnen och för sin kroppsliga utveckling genom att leva ett naturligt liv och att undervisning ska uppskjutas så länge som möjligt. Fröbel (1826/1995) anser att människan har en inre verksamhetsdrift som uppfostran bör utgå ifrån. Han ser självverksamheten, leken och det skapande

arbetet, som grundläggande i fostran av barnen till fria och självständiga individer.

Föreställningen om "barnet som natur" får vidare stöd i utvecklingspsykologisk teori (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994). Enligt Dahlberg och Åsén (1986) har forskningen kring förskolebarn och barnomsorg under lång tid haft sin förankring i psykologisk teori. Under 1950- och 1960-talen dominerade ett utvecklingspsykologiskt perspektiv på barnet. Stor vikt lades vid mognad, stadier och normalitet. Den amerikanske barnpsykologen Gesell var en av dem som hade stort inflytande i Sverige. Under 1960- och 1970-talen fortsatte det utvecklingspsykologiska perspektivet att dominera men med en annan inriktning. Piagets teorier uppmärksammades och istället för att betona mognaden började man se barnets aktiva kunskapssökande som grundläggande. Barnet blir enligt denna teori i hög grad självreglerande. Man använde också Eriksons psykodynamiska teori för att belysa den psykosociala utvecklingen.

Förskollärarens sätt att arbeta idag

Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) menar att föreställningarna om "barnet som natur" än idag genomsyrar förskolan och de diskuterar de pedagogiska konsekvenserna av detta synsätt. Med ett barncentrerat synsätt, grundat på utvecklingspsykologi, får pedagogen en passiv roll. Personalen fungerar som psykologer, som iakttar och uppmuntrar barnen, snarare än som pedagoger.

Deras uppfattning får stöd i olika studier om förskollärarens sätt att tänka och handla.

I en fenomenografisk studie (Kihlström, 1995) har förskollärare intervjuats om hur de uppfattar sin yrkesroll. Att barnen ska tillgodogöra sig ett inlärningsstoff betonas inte av alla förskollärarna. I stället uttrycker en del av dem att det viktigaste är att ta hand om barnen eller att utveckla barnens personliga förmågor. Ofta ses innehållet som medel för att utveckla barnets personliga förmågor. Kihlström menar att lärande av tradition inte betonats i förskolan. I barnträdgården kallades exempelvis de vuxna barnträdgårdsledarinnor och inte lärarinnor.

Henckel (1990) har undersökt hur förskollärare tänker och handlar i sitt yrke. Hon fann tre kategorier när det gäller förskollärarnas föreställningar om förskolan. En del såg förskolan i första hand som en institution för kompensation, andra som en institution för anpassning eller en tredje grupp såg förskolan främst som en institution för utveckling. Både i intervjumaterialet och i förskollärarnas handlingar är det anpassningstänkandet som är mest företrätt. I

inlärningssituationer är det dominerande innehållet social fostran och färdighetsträning.

Larsson (1990) menar också att förskollärare lägger störst vikt vid social fostran i sitt arbete även om de inte gärna använder uttrycket "fostran". Förskollärarna uttrycker att det viktiga är att barnen blir bra människor. Däremot är de inte så viktigt att de tillgodogör sig ett visst kunskapsoff. Förskollärarna menar att barnen lär sig det de behöver ändå. Vidare framhåller förskollärare att förhållningssättet är en viktig aspekt av yrkesrollen. En god förskollärare ska vara pålitlig, varm, kärleksfull, omtänksam och lyhörd.

Pågående förändringar i förskoledidaktiken

Kunskapssynen förändras

Molander (1996) kritiserar den kunskapssyn som präglar skolan och vårt samhälle i stort och som präglas av tudelningar, exempelvis mellan "teoretiska" och "praktiskt-estetiska" ämnen. Han menar att de har sin grund i en kunskapstradition som är djupt förankrad i vår västerländska kultur. De "teoretiska" ämnena förknippas med kunskap. De "praktisk-estetiska" ämnena å andra sidan associeras med kroppslig färdighet, talang och känslomässiga upplevelser. Inom dessa områden betonas fritt skapande och tillfredsställelse över det egna skapandet men man talar inte om att kunskap erövras.

Han argumenterar för en upplösning av de konstlade gränserna mellan å ena sidan "teoretiska" och å andra sidan "praktiskt-estetiska" ämnen liksom mellan kunskap och skapande. Både kunskap och skapande behövs inom alla områden.

Björkvold (1991) menar att det mänskliga tänkandet inte följer logiska principer utan personliga associationer med känslomässig och sinnlig laddning. Genom att tvinga oss att översätta våra tankar till logiskt språk som vi gör i västvärlden utelämnar vi viktiga delar av vår tankeverksamhet, inte minst de kreativa.

Gardners teori om de multipla intelligenserna (1994) har visat på betydelse av att lära sig på andra sätt än via logisk-matematisk och språklig intelligens.

Den uppdelning som Molander talar om har inte varit så tydlig i förskolan som i skolan men det har ändå funnits en tendens att skilja mellan å ena sidan lärande och å andra sidan lek och skapande verksamhet.

I det nya förslaget till läroplan för förskolan (SOU 1997:157) problematiseras kunskapsbegreppet och en syn som knyter an till den ovan redovisade diskussion framförs.

> Kunskap erövras genom lärande, ett lärande som sker på olika sätt och i olika sammanhang: Det kan ske genom tal, skrift, läsande och handlande; det kan ske genom texter och bilder, men lärandet finns också i drama, i lek, i sång och musik. Det är inte bara med hjärnan vi lär, vi lär med hela kroppen. Och allt vi lär kan inte verbaliseras. (SOU 1997:157, s. 49)

Utav detta sätt att se på kunskap följer att barnen måste delta aktivt i kunskapsprocessen och ges möjlighet att utforska, bearbeta och reflektera. Färdighetskunskaper måste "övas, prövas, gestaltas och kommuniceras" (s. 51). Barnet måste också få delta i sammanhang där det kan utveckla förtrogenhet. Lärandet måste införlivas genom att individen får använda eller uttrycka det som lärs.

Utifrån detta sätt att se på kunskap ser man pedagogen som en medskapare av kunskap, "där den vuxna går i dialog med barnet och intar en reflekterande hållning till den egna rollen och barnets läroprocesser" (a.a., s. 52).

Läraren blir aktiv och innehållet fokuseras

Såväl internationellt som i Sverige förordar många forskare och pedagoger en mera aktiv lärarroll i förskolan. Vygotskys teorier om medierat lärande utgör en viktig teoretisk grund i dessa försök att utveckla lärarrollen. Vygotsky (1934/1981) anser att barnet är beroende av vuxna och av barn som ligger lite före i utvecklingen för att få vägledning i sitt lärande. I dialogen med den vuxne utmanas barnets tänkande. Området mellan den utvecklingsnivå där barnet för tillfället befinner sig och den utvecklingsnivå som barnet har möjlighet att uppnå kallar Vygotsky "den potentiella utvecklingszonen". Inom denna zon har barnet möjlighet att utvecklas om det får rätt form av stöd. Barnet är därför beroende av vägledning och Vygotsky säger att "den enda bra undervisningen är den som tränger förbi utvecklingen" (a.a., s. 168).

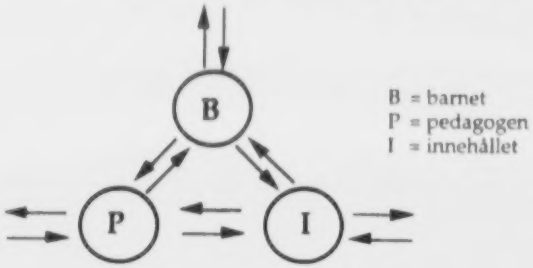
Rogoff (1990; 1994) utvidgar Vygotskys modell för medierat lärande, som ju är inriktad på språk och tänkande, till att gälla även handlingar och icke-verbal kommunikation. Hennes synsätt är vidare influerat av Dewey och hon menar att barn lär genom väglett deltagande (guided paticipation) i aktiviteter där vuxna och barn gemensamt utför en uppgift som har en samhällelig relevans. Hon benämner denna modell för lärande *Community of Learners* och menar att den ställer den vanliga motsättningen mellan ett barncentrerat och ett vuxencentrerat perspektiv åt sidan. Det är inte längre lärandet som är fokuseras utan snarare den uppgift som man utför tillsammans. Rogoff har genomfört etnografiska studier och menar att detta sätt att lära är vanligt i samhällen där barn lär

genom att delta med vuxna i samhällsaktiviteter. Rogoff pekar också på likheten med det lärande som sker i förhållandet mellan mästare och lärling.

Det finns flera författare som uppmärksammar innehållets betydelse i undervisningen.

Ziehe (1989) konstaterar att dagens skola har blivit anonym, abstrakt och människofientlig, eller "kylig" (s. 71). En parallell tendens är "psykologiseringen" av skolan som innebär att det finns en strävan efter närhet och öppenhet. Ziehe menar att kylan i skolan inte kan motverkas av närhet mellan barn och vuxna. Det blir ofta en falsk närhet eftersom institutionen (skolan och förskolan) inte är ett hem utan ett offentligt rum där lärare och elever möts i en social iscensättning. Istället för närhet behövs "intensitet" (s. 76) som skapas genom att lärare och barn möts i en arbetsgemenskap där de lekfullt kringgår gränser. Läraren gör barnen nyfikna på det okända och verkligheten bearbetas och ses på nya sätt.

Torstenson-Ed (1997) har skapat en modell för utveckling och lärande i pedagogisk miljö som beaktar både relationen mellan barn och pedagog och mellan dem båda och ett kunskapsinnehåll.



Figur 2. *En modell för utveckling och lärande i pedagogisk miljö* (Torstenson-Ed, 1997, s. 43)

De tre parterna i modellen är barnet, pedagogen och ett pedagogiskt innehåll som kan vara en färdighet, en aktivitet eller ett ämne. Pilarna mellan de olika parterna visar att alla relationerna är dubbelriktade och pilarna utanför triangeln visar att interaktion sker med "omvärlden" i form av andra barn, läroplaner etc. Alla triangelns delar har samma vikt.

Författaren (a.a.) börjar med att diskutera hur en utvecklande relation mellan barn och vuxna i allmänhet ser ut. Hon menar att den bör präglas bl.a. av ömsesidighet, där ömsesidighet innebär att man erkänner varandras intentioner. Barnet bör vidare få allt större

ansvar för det egna handlandets konsekvenser. Vidare ansluter hon sig till en syn på lärande som innebär att lärande sker i relationer med andra människor. Relationen mellan barnet och läraren blir på så sätt viktig även i förhållande till lärandet och innehållet.

Torstenson-Eds undersökning visar att barn vill ha en pedagog som tycker om dem, respekterar dem och är tillåtande. De vill dessutom ha utrymme att skapa en egen relation till innehållet i undervisningen. Pedagogen kan bidra till detta genom att vara hjälpare. Barnen sätter vidare värde på att pedagogen har en egen relation till innehållet som kommer till uttryck i kunskaper och engagemang för yrket. Författaren pekar på risken med att barnet binds till läraren genom charm och kärlek snarare än genom det gemensamma arbetet med ett innehåll. Det kan leda till en obalans där barn anpassar sig och vuxna utnyttjar situationen till att genomföra sina egna intentioner utan att beakta barnens önskemål.

Förskoledidaktiska projekt

I Sverige har sedan 1980-talet pedagogiska projekt där en aktiv lärarroll betonas och där innehållet fokuseras bedrivits längs två huvudlinjer. Det är dels projekt med lek och estetiska ämnen i förgrunden, dels en rad utvecklingspedagogiska projekt som genomförts av Pramling och hennes medarbetare.

Projekt kring lek och estetik

Vid Lärarhögskolan i Stockholm bedrivs ett projekt med Reggio Emilia-inspirerad pedagogik (Barsotti, 1997). Den pedagogik som utformats i Reggio Emilia är uppbyggd kring teman eller projekt och man strävar efter en allsidig utveckling hos barnen på såväl kognitiva som estetiska områden. Lek och arbete, fantasi och verklighet, intellekt och känsla ses som varandras förutsättningar och vävs in i verksamheten. Projektarbetena syftar till att stimulera barnen att aktivt utforska världen. Pedagogen har en viktig roll i att göra barnen uppmärksamma på olika fenomen och att reflektera över vad de ser. Syftet är inte att lära ut ett speciellt kunskapsstoff utan att hjälpa barnen att se mönster och helheter. Man anser att barn i dagens komplexa samhälle behöver kompetens att möta förändringar och orientera sig i det stora informationsutbudet. En utmaning för pedagogen är att bevara både sin egen och barnens nyfikenhet. Pedagogen utforskar aktivt världen tillsammans med barnen och man talar om "det forskande barnet" och "den forskande pedagogen". I projektarbetet spelar bildskapandet en betydande roll (Barsotti, 1997; Wallin, 1986).

Lindqvist (1995) har utarbetat en modell för estetisk lekdidaktik i förskolan. En teoretisk grund är Vygotskys kulturhistoriska teori där både förhållandet mellan leken den omgivande kulturen och mellan barn- och vuxenvärlden betraktas som dialektiskt. Utifrån detta perspektiv har läraren en viktig roll som förmedlare av kulturen. Med hjälp av dramapedagogiska metoder och litterära texter skapar vuxna och barn i denna modell en gemensam lekvärld. Personalen fungerar som mediatorer genom att berika och ge liv åt lekarna. Genom att de vuxna tar på sig rollkaraktärer och ger liv åt dessa blir det möjligt för barnen att följa med in i fiktionen. De vuxna blir på så sätt mediatorer mellan den fiktiva världen och daghemmet.

Som ett resultat av projektet har leken på de tre avdelningar som deltagit utvidgats och fördjupats. För att en utveckling skulle ske krävdes ett innehåll, en tematik, som intresserade och berörde barnen. Lindqvist (a.a.) menar att den litterära texten och dess dramatiska kvalitet har stor betydelse. I projektet användes bland andra Tove Janssons text "Vem ska trösta Knyttet?" och Lindqvist menar att denna text skapar en rik lekvärld genom att den har en mångdimensionell karaktär och ger många tolkningsmöjligheter.

Olofsson (1991; 1996) har i samarbete med personal och barn på daghem arbetat för att hitta en pedagogik med den fria leken i centrum. Forskaren ser leken som en oöverträffad möjlighet för barn att erövra kunskap och utveckla olika kompetenser. Leken betraktas som en kommunikativ förmåga, ett symbolspråk som lärs in i samspel med vuxna och andra barn.

I ett av projekten arbetade forskaren själv aktivt med barnen tillsammans med personalen (Olofsson, 1996). Personalen utgick i sitt arbete från tre principer; att barnen skulle få tid för lek, att de inte skulle störas i onödan när de lekte och att personalen skulle delta i barnens lek ofta. Som ett resultat av projektet blev barnen gladare och lugnare (barngruppen var när projektet startade orolig). Personalen kände större tillfredsställelse i sitt arbete och närheten till barnen ökade. Det blev en ökad förekomst av lek och leken blev varaktigare. Även den skapande verksamheten påverkades så att barnen blev mera självständiga när de skapade och deras bilder fick ett rikare innehåll. Olofsson menar att detta kan hänga samman med att förutsättningarna för lek och skapande verksamhet liknar varandra. I båda fallen behövs tid och ro och vuxna som är intresserade.

Utvecklingspedagogik

Pramling och hennes medarbetare har i en rad olika projekt (se t.ex. Pramling, 1994; Pramling & Mårdsjö, 1994) arbetat med en pedagogisk ansats som de kallar utvecklingspedagogik.

Ansatsen har sin teoretiska grund i fenomenografin. Utgångspunkten för barns lärande är enligt denna teori det sätt på vilket de erfar sin omvärld. I det pedagogiska arbetet tematiseras för-givettagna aspekter av barns omvärld och görs synliga. Lärarens roll som vägvisare är avgörande. Lärarens uppgift är att få barnet intresserat, att få något att framstå som viktigt och meningsfullt för varje barn att lära sig. För att kunna fungera som en sådan vägvisare krävs att läraren är aktiv och reflekterande. Pedagogiken ska bidra till att barn utvecklar sin förmåga att lära sig och att de blir medvetna om hur de lär sig och att det finns olika sätt att tänka.

I projektet "Att utveckla förskolebarnets förståelse för sin omvärld" har syftet varit att utarbeta en "kursplan" för arbetet med äldre förskolebarn, byggd på forskningsresultat om barns tänkande och förståelse, och att implementera denna kursplan i olika förskolegrupper (Pramling, 1994; Pramling & Mårdsjö, 1994).

I projektet deltog sex olika förskolor med en förskollärare vardera. Under det första projektåret utvecklade man en "kursplan" och arbetade på regelbundna träffar med att utveckla förskollärarnas kompetens när det gällde att ha kunskap om barns lärande på olika områden om förskolemetodiska frågor etc. Under det andra projektåret började förskollärarna att systematiskt genomföra det innehåll och arbeta efter de principer man kommit överens om. De fick kontinuerlig handledning under projekttiden. Innehållet i "kursplanen" var lärande, räkning, skrivning och läsning, den av människan skapade världen och natur (Pramling, 1994).

Principer som man arbetade efter i den pedagogiska verksamheten var att få barnen att tala och reflektera, att tillvarata mångfalden av barnens idéer och att skapa situationer där barnen hade möjlighet att bli medvetna om det innehåll som läraren ville utveckla deras föreställningar om (Pramling & Mårdsjö, 1994).

Som ett resultat av projektet visade barnen större medvetenhet om de fem innehållsområdena än barn i en kontrollgrupp (Pramling, 1994).

I ett annat projekt (Palmérus, Pramling och Lindahl, 1991) var syftet att utveckla personalens förmåga att stimulera små barns utveckling. I projektet användes ett interventionsprogram, *mediated learning experience*, utarbetat av Klein (1989). Programmet syftar inte till att barnen ska lära sig ett bestämt innehåll utan till att ge barnen

olika upplevelser och erfarenheter och skapa en önskan hos barnen att lära sig. Den vuxne är en förmedlare av kunskap på så sätt att hon utgår från ett fenomen, t.ex. ett sinnesintryck som barnet är intresserat av och skapar en innebörd genom att benämna detta. Vidare utvidgar hon genom att sätta detta fenomen i ett sammanhang (t.ex. barnets tidigare erfarenheter) så att barnet får möjlighet att skapa meningsfulla helheter och förstå sin omvärld. Hon arbetar för att barnet ska känna sig bekräftat och ordnar miljö och uppgifter så att barnet har möjlighet att lyckas. Hon hjälper slutligen barnet att anpassa sitt beteende till den uppgift som ska utföras genom att ställa frågor, ge ledtrådar eller själv fungera som modell (Palmérus, Pramling och Lindahl, 1991).

I projektet ingick såväl utbildning som handledning. Utvärderingen av projektet visar att personalens förståelse ökat för småbarnens möjligheter att utvecklas och för sin egen roll i denna process (a.a.).

Förskollärarens sätt att samspela med barnen

Många förskolestudier fokuserar samspelet mellan barn och vuxna. Detta kan hänga samman med att olika psykologiska teorier har haft stort inflytande i förskolan. Utifrån psykoanalytisk teori är barnets förhållande till vuxna, främst föräldrarna, men också andra vårdare, av avgörande betydelse för dess utveckling (se t.ex. Erikson, 1985; Stern, 1991; Winnicott, 1981). Enligt interaktionistisk teori (se t.ex. Mead, 1976) bygger individens identitet och medvetande på interaktion. Människans uppfattning om vem hon är, vad hon kan och vad hon är värd skapas i samspel med andra. I samspelet söker individen bekräftelse för sig själv, sina förmågor och sina handlingar. Utifrån dessa perspektiv får det stor betydelse hur förskolläraren samspelar med barnen.

Kommunikationsforskningen har bidragit med verktyg för att studera och tolka vad som händer i samspelssituationerna. Inte minst har förståelsen av metakommunikationens betydelse bidragit. I varje budskap finns utöver det som sägs information på en metakommunikativ nivå. Metakommunikationen är till stor del icke-verbal och används för att utöka eller illustrera, förstärka eller upphäva det som sägs. Huvudfunktionen med metakommunikationen är att tala om hur något ska uppfattas, den utgör ledtrådar till det verbala budskapet. Normalt kompletterar de båda nivåerna varandra men inte alltid, ibland är de motsägande och man talar om dubbla budskap. Den icke-verbala kommunikationen får särskilt

stor betydelse när det gäller grupper som inte behärskar det talade språket fullt ut, t.ex. barn (Nilsson & Waldemarsson, 1990).

I följande avsnitt presenteras studier som fokuserar interaktionen i förskolan.

Övergripande om interaktionen i förskolan

En kartläggning av de vuxnas interaktion

Wood, McMahon och Cranstoun (1980) har med hjälp av ljudupptagningar studerat hur vuxna i förskolan interagerar med barnen. De delade in muntliga initiativ som de vuxna riktade mot barnen i 26 kategorier som omfattade alla de funktioner som de fann i materialet. Kategorierna sammanfattades under fem rubriker:

En del funktioner var inriktade på *organisation*, att få verksamheten att flyta. En av de vanligast förekommande funktionerna hörde till denna grupp, nämligen att dirigera, d.v.s. tala om för barnen vad de skulle göra härnäst.

En annan grupp av funktioner rubricerades som *undervisning*. En vanlig funktion som hörde till denna grupp var att göra barnen uppmärksamma på något man håller på att arbeta med.

Vidare fanns funktioner med koppling till *låtsaslek* där lärarna deltog i eller uppmuntrade låtsaslek.

Några funktioner betecknades som *konversation* och omfattade samtal om sådant som inte pågick för ögonblicket. Inom denna grupp var det vanligt att fråga barnet om någon händelse utanför förskolans verksamhet eller att själv ge olika slags information.

Slutligen handlade en del funktioner om att ge *återkoppling* på barns utsagor. I denna grupp fanns två av de vanligaste funktionerna, nämligen att uppmärksamma det ett barn sagt utan att tillföra något nytt eller att repetera det ett barn nyss sagt.

Bland de minst förekommande funktionerna fanns sådana som är kopplade till en mer krävande användning av språket, exempelvis samtal om varför saker fungerar som de gör.

En del funktioner var vanliga hos vissa lärare men förekom sparsamt hos andra. På så sätt framträdde olika roller. Några av lärarna var i grunden organisatörer, andra lekkamrater, några agerade som lärare, andra som samtalspartners. De vuxnas beteende visade sig i undersökningen ha en avsevärd effekt på barnen. Tillgång till ett visst beteende hos den vuxne skapade efterfrågan hos barnet. Exempelvis blev de lärare vars huvudkontakt med barnen var orga-

nisatorisk personer som barnen vände sig till för att få vägledning och hjälp.

I samma undersökning studerades hur inflytandet över konversationens förlopp fördelades mellan barn och vuxna. Man fann att de vuxna hade olika stilar och att barnens gensvar hade nära samband med vilken typ av inviter de vuxna kom med. Vuxna som delgav barn sina egna synpunkter, idéer och observationer fick samma gensvar av barnen. Vuxna som ställde många frågor fick svar på frågorna men inte mycket mer. För stark kontroll gjorde att barnen gav korta, enstaviga svar.

Vidare fann forskarna att återkopplande funktioner, t.ex. att upprepa vad ett barn sagt eller säga något instämmande kunde ha en viktig roll i intressanta samtal men de kunde också vara effektiva sätt att hindra kommunikation. Det var sammanhanget i vilket de förekom och graden av överensstämmelse med barnets intresse och intentioner som var avgörande.

Dialektisk relationsteori

Bae (1988) menar liksom Wood, McMahon och Cranstoun (1980) att den vuxne har ett stort inflytande över barnet genom sitt sätt att samspela med det. Hon använder sig av begreppet "definitionsmakt" och menar att den vuxne genom sitt sätt att exempelvis svara på barns kommunikation och sätta ord på deras handlingar och upplevelser bidrar till att skapa självförtroende hos barnet eller tvärtom, att undergräva deras självständighet.

Hon använder sig också av begreppet "erkännande" (anerkjennelse) och beskriver vad som är utmärkande för en erkännande relation:

För det första präglas den av *förståelse*, att man försöker förstå någon utifrån hans förutsättningar och försöker få tag på hans intention. Det förutsätter att man är öppen inför den andre och uppmärksam på metakommunikation. Det som förmedlas icke-verbalt via blick, stämma och kroppshållning måste vägas samman med det verbala.

Det räcker inte med att förstå, utan man måste också *bekräfta*, kommunicera tillbaka till barnet att man förstår, både verbalt och icke-verbalt. Det behöver inte vara synonymt med beröm utan kan lika gärna vara att man speglar eller upprepar det barnet sagt.

Det krävs vidare *öppenhet* för vad den andre är upptagen av. Detta kan medföra att kontrollen måste släppas, att man måste tåla att inte veta vad den andre ska göra i nästa ögonblick.

Den vuxne måste ha förmåga till *självreflektion och avgränsning* som hjälper honom att skilja mellan vad som försiggår inom honom själv och vad som försiggår inom barnet, skilja mellan sina egna pedagogiska mål och barnets upplevelser här och nu.

Synsättet bygger på dialektisk relationsteori. De vuxnas och barnens kommunikation uppfattas som olika sidor i en helhet. Det barnen gör och säger bygger på de ramar de vuxna skapar men omvänt påverkas också de vuxna av barnen. Det är inte detsamma som ett uteslutande barncentrerat perspektiv. Både vuxen- och barnperspektiv finns och måste skiljas åt. Den vuxna måste försöka ta barnets perspektiv genom att exempelvis lyssna och fråga. Bae betonar att det inte rör sig om en instrumentell teknik utan ett bekräftande förhållningssätt. Den icke-verbala kommunikationen avslöjar om den vuxne är uppriktigt intresserad. Erkännande gör barnet mera positivt till sig själv vilket är ett mål i sig. Dessutom gör den barnet mera positivt till kunskapsområdet och läraren vilket är en förutsättning för lärande.

Samspelet mellan barn och vuxna i lärarledda aktiviteter

Språkspelet

Under de senaste decennierna har språk och kommunikation studerats i såväl klassrum som i förskolan. Klassrumsforskarna har i hög grad intresserat för *hur* språket används; vilka samtalskonventioner och undervisningsrutiner som råder och hur dessa påverkar elevernas språkliga beteende. Klassrumstudier visar olika strategier läraren använder för att hålla kontroll över inriktningen på lektionerna. Det är läraren som avgör vilket ämne som avhandlas, över om det eleverna säger är relevant och över hur mycket eleverna får tala (Stubbs, 1982).

Lundgren (1977) har beskrivit en strategi som han kallar *lotsning*. Den går ut på att läraren förenklar ett problem, exempelvis en räkneoperation som en elev inte klarar av, genom att ställa en rad enkla frågor. På så sätt lotsas eleven fram till rätt lösning utan att ha förstått de bakomliggande principerna.

Kritik har riktats mot dessa strategier för att de inte leder till att eleverna tillägnar sig de avsedda kunskaperna.

Mercer (1995) nyanserar denna kritik. Han menar att det inte går att säga att en teknik i sig är dålig. Lärarens teknik att ställa frågor kan exempelvis fylla viktiga funktioner som att aktivera elever, få information om vilken kunskapsnivå de befinner sig på etc. Teknikerna kan inte värderas utanför sitt sammanhang eller utan att man tar hänsyn till innehållet i samtalet.

I undersökningar där man studerat den språkliga interaktionen i förskolan har mönster som liknar de i skolan iakttagits även om mönstret i förskolan är mera komplext och barnen har större frihet att ta ordet (Hedenqvist, 1987).

Samtalen är mest formella i samlingen och minst formella i den fria leken. Rutinsituationer och lärarledda aktiviteter som t.ex. skapande aktiviteter hamnar mittemellan. I de formella samtalen använder lärarna fler av de strategier som iakttagits i klassrumsforskning. Det sätt som lärarna leder dessa samtal på kallas av en del forskare *språkspel* eller *pedagogiska spel*. Kännetecknande drag är att läraren har stort inflytande över samtalet och barnen litet. Läraren har störst del av talutrymmet, förfogar över rätten att bestämma vad samtalet ska handla om, har rätt att avbryta etc. Läraren ställer *pseudofrågor*, d.v.s. frågor som hon redan vet svaret på, ofta med ifyllnadston. Ofta förväntas barnen ge korta svar och om svaret är "rätt" instämmer läraren eller upprepar barnens svar. Om svaret är fel kan det hända att läraren ignorerar svaret och låter frågan gå vidare till ett annat barn. De frågor som lärarna ställer snarare tystar barnen än uppmuntrar dem att prata (Andersson & Nauclér, 1987; Hedenqvist, 1987).

Rubinstein Reich (1993) fann i sin studie av samlingen i förskolan tre olika samtalsformer. Den första formen var ledda samtal där den som ledde samlingen försökte samtala om ett bestämt ämne och delade ut ordet till olika barn. Vidare förekom förhör där förskolläraren ställde frågor om sådant hon redan kände till och ibland lotsade barnen fram till ett bestämt svar. Den tredje formen bestod i äkta samtal där personalen inte hade någon iakttagbar avsikt med samtalet och där personalen bidrog med egna erfarenheter. Formen kunde skifta inom ramen för ett enda samtal, t.ex. när förskolläraren kom på att ett pågående samtal kunde utnyttjas instrumentellt, för begreppsträning. Äkta samtal förekom i stort sett bara på ett av de fem undersökta daghemmens samlingar. På detta daghem hade man en liten barngrupp och en löst strukturerad samling.

Rubinstein Reich (a.a.) diskuterar bristen på äkta samtal och menar att ramfaktorer kan vara en orsak, att det är näst intill ogenomförbart att föra äkta samtal med många barn samtidigt. En annan orsak kan vara att samlingen är inriktad på inlärning och undervisning.

Att fånga barnens uppmärksamhet

Fischer & Madsen (1985) beskriver interaktionen mellan barn och vuxna i situationer där de vuxna vill "lära" barnen något. Barnens uppmärksamhet är i fokus och studien visar hur de vuxna genom

sitt sätt att samspela med barnen bidrar till och möter denna uppmärksamhet eller motverkar den.

Barnen i studien visade äkta uppmärksamhet när de var sysselsatta med något konkret, exempelvis när de undersökte skogsmaterial eller skapade något. I barnens utforskande av ett material kunde olika faser urskiljas. För att kunna fånga barnets uppmärksamhet behövde läraren ta hänsyn till vilken fas av bearbetningsprocessen barnen befann sig.

I den första fasen, upplevelse- och utbrottsfasen, lyssnade barnen mest om det som pedagogen sa var av medupptäckande karaktär, exempelvis utrop som "titta här". Förklaringar, frågor och försök att styra situationen negligerades i hög grad. Nästa fas utmärktes av att barnen undersökte och experimenterade. Den vuxnes roll var med fördel medundersökarens. Den sista fasen var en reflekterande fas - barnen ville då ha hjälp av den vuxne, de ställde frågor och var mottagliga för information.

Ibland var uppmärksamheten påtvingad, t.ex. i samlingar där pedagogen pratade och instruerade mycket. Då var barnen otåliga och oroliga. I dessa situationer skedde vanligen inget möte mellan barn och pedagog eftersom pedagogen höll fast vid sin egen röda tråd trots att barnen inte var med. Ibland lyckades pedagogen fånga barnens uppmärksamhet genom att presentera någonting på ett spännande sätt (genom att höja eller sänka rösten, använda gester etc.). Författarna kallar detta sätt "tomteblossmetoden".

Barnen blev snabbt ouppmärksamma när pedagogerna kom med verbala förklaringar. Ännu mera negativt reagerade de på frågor, framför allt i samlingar i helgrupp. Detta gällde såväl "slutna" frågor (med ett givet svar) som "öppna" frågor där flera svarsmöjligheter fanns. Avgörande var att frågorna var en del av "spelet" och utgick från de vuxnas premisser, inte barnens. Författarna tolkade detta som att barnen var känsliga för om ett samtal var äkta eller inte och gjorde motstånd mot att bli påtvingade något.

Relationen mellan verbal och icke-verbal interaktion

Bremme och Erickson (1977) har studerat relationen mellan verbalt och icke-verbalt beteende i en klass med barn som gick i kindergarten och första årskursen. Man videofilmade interaktionen under ett antal morgonsamlingar där barnen satt i en cirkel på golvet. Genom en noggrann analys av icke-verbala och verbala beteenden hos såväl lärare som barn fann de att samlingsstunden har olika skeden som kan identifieras via kombinationer av icke-verbala och verbala beteende. Det är lärartid (teachers time) som utmärks av att

läraren låter blicken svepa över barngruppen, gestikulerar och talar till barnen (t.ex. förklarar, informerar eller frågar gruppen). Barnen tittar på läraren, sitter still, räcker upp handen och svarar på lärarens frågor. Det är vidare barntid (students time) då läraren sitter stilla, tittar på det barn som talar, och då barnen kan röra sig mer fritt utan att få någon tillsägelse. Slutligen är det övergångar mellan dessa båda skeden då en viss rörelse och oro uppstår.

Författarna menar att det inte räcker med att iaktta antingen verbala eller icke-verbala beteenden för att identifiera vilket av dessa skeden som råder. För barnen gäller det att kunna avgöra vilket skede som råder för att bete sig adekvat och för att exempelvis ha en möjlighet att komma in i samtalet.

Preciserade problemformuleringar

Mot bakgrund av denna litteraturgenomgång har jag valt att arbeta utifrån en övergripande problemformulering som innefattar både bildpedagogiska och mer allmänna förskolepedagogiska aspekter. Min övergripande problemformulering är:

Hur arbetar förskollärare med bildaktiviteter?

Mina preciserade problemformuleringar är:

I. a. Vilka syften har bildaktiviteterna?
   b. Vilket innehåll har de?
   c. Vilken uppläggning har de?

II. Hur leder förskollärarna bildaktiviteterna?

Fokus för mitt intresse är den andra problemformuleringen, hur förskollärarna leder bildaktiviteterna. Eftersom jag tror att förskollärarens sätt att leda är kontextberoende blir det viktigt att studera deras sätt att leda i relation till sammanhanget. Frågorna om bildaktiviteternas syften, innehåll och uppläggning är främst till för att få en bild av detta sammanhang.

Jag vill också undersöka om det finns mönster och variationer i förskollärarnas sätt att leda som kan förstås utifrån aktiviteternas syften, innehåll och uppläggning.

Kapitel 4

Metod

Studiens ansats

I min studie vill jag beskriva och skapa förståelse för förskollärares sätt att arbeta med bildaktiviteter. Jag har därför valt en kvalitativ ansats. Inom kvalitativ forskning strävar man efter att förstå det unika i en situation som en del av en viss kontext. Syftet med kvalitativ analys är enligt Starrin & Svensson (1994, s. 6) att

> ... identifiera ännu icke kända eller otillfredsställande kända företeelser, egenskaper och innebörder med avseende på variationer, strukturer och processer ...

Undersökningen är induktiv vilket innebär att materialet har samlats in och analyserats utan styrning av en explicit teoretisk referensram.

Undersökningens uppläggning

Val av metoder

Videoinspelning

Jag har valt att använda videoinpelningar som huvudmetod för insamling av data i denna undersökning.

För att beskriva och tolka förskollärarnas sätt att leda bildaktiviteterna krävs metoder som tar sammanhanget i beaktande. Handlingar måste tolkas utifrån den kontext där de utspelar sig. Videoinspelning är en metod som gör det möjligt att ständigt sätta lärarnas handlingar i relation till sammanhanget, till exempel i vilket skede av aktiviteten de utspelar sig eller till barnens agerande.

Videoinspelning börjar vinna insteg som forskningsmetod där interaktionen mellan barn och vuxna i förskola och skolbarnsomsorg studeras (se t.ex. Bae, 1988; Bremme & Erickson, 1977; Rubinstein-Reich, 1993; Ursberg, 1996). Det är en metod med många fördelar när det gäller att registrera en sådan komplicerad process som interaktionen mellan människor utgör. I förskolan arbetar läraren i hög grad med sig själv som redskap. Inte bara genom att tala med barnen utan också genom röst, blickar, ansiktsuttryck, kroppshållning och så vidare förmedlar hon avsikter, positiva eller

negativa reaktioner, känslor och tankar till de barn hon arbetar med. Videoinspelningar gör det möjligt att studera sådan icke-verbal kommunikationen och hur den samverkar med det som sägs och görs i övrigt.

En fördel med videoinspelningar i jämförelse med andra typer av observationer är att det är möjligt att gå tillbaka till materialet gång på gång. Man har som forskare också möjlighet att fokusera nya saker, som man kanske inte ens var medveten om vid tidpunkten för datainsamlingen, medan traditionella observationsmetoder begränsar en till de aspekter man på förhand eller i observationssituationen har valt att dokumentera.

Kamerans räckvidd är begränsad och man är tvungen att välja ut vad som ska filmas men just när det gäller mitt intresseområde, bildaktiviteten i förskolan, är det vanligt att förskolläraren samlar en grupp barn runt ett bord och det är fullt möjligt att få med både förskollärare och barn på filmen utan att situationen blir konstruerad.

Observation och intervju

Observationer och intervjuer är kompletterande metoder i denna undersökning.

Jag valde att göra observationer för att få information om den kontext som bildaktiviteten ägde rum i. Jag ville få en bild av vad som utspelade sig utanför kamerans räckvidd vad som hände före och efter inspelningen.

Med hjälp av intervjuerna ville jag få information om syftet med aktiviteterna och om bakgrundfaktorer som har betydelse för förståelsen av bildaktiviteterna.

Urval och undersökningsgrupp

Från början hade jag tänkt mig ett urval bestående av sex förskollärare fördelade på tre förskolor i olika delar av kommunen. Med hänsyn till de resurser jag hade till mitt förfogande tyckte jag att det var ett lagom antal. Mitt önskemål var att en av förskollärarna på varje institution skulle ha arbetat länge som förskollärare och den andra kortare tid. Min avsikt med detta och med att välja institutioner i olika delar av kommunen var att få en variation i undersökningsgruppen. Förskollärarna skulle arbeta i syskongrupper eftersom jag ville undersöka bildaktiviteter med tre- till femåringar.

Jag gjorde upp en förteckning över större förskolor (minst fyra avdelningar) i kommunen som hade syskongrupper. Jag valde ut tre av dessa som jag inte har haft så mycket kontakt med tidigare och

som låg i olika delar av kommunen och skickade ut ett brev till dem (bilaga 1).

Det var svårt att få tag på förskollärare som var villiga att delta. I det första urvalet var det en förskola som ville delta och då endast med en förskollärare. Jag skickade ut förfrågan till ytterligare två förskolor, fick ja från den ena (som jag haft kontakt med förut i samband med fortbildning av personalen). Slutligen skickade jag förfrågan till ytterligare en förskola som svarade ja. Av de tillfrågade sex förskolorna var det alltså hälften som tackade nej. Den främsta orsaken till att man inte ville delta var den pressade personalsituationen.

I det slutliga urvalet kom fem förskollärare att ingå. De arbetar på tre förskolor; en som ligger i ett av kommunens mera nybyggda områden; en ligger i ett ytterområde och den tredje i ett mindre samhälle utanför staden. Utav förskollärarna var tre helt obekanta för mig medan jag träffat två tidigare i samband med fortbildningskvällar som jag ledde (kursen rörde inte bildarbete). Förskollärarna hade arbetat i genomsnitt 15 år som förskollärare, den som arbetat längst i 20 år och den som arbetat kortast tid i 9 år. Tre av dem hade nyligen deltagit i en fortbildningskurs som omfattade arbete med skapande ämnen, bland annat bild och form.

Undersökningens genomförande

Förberedelser

Innan jag startade den egentliga datainsamlingen gjorde jag en provinspelning på en förskola som inte ingick i urvalet. Syftet var att prova hur jag bäst skulle organisera videoinspelningen, exempelvis var jag skulle placera kameran. Utifrån provinspelningen utformade jag mina metoder.

De förskollärare som anmält att de ville delta informerade jag per telefon om undersökningens syfte och och mina önskemål inför besöken. Jag betonade att aktiviteterna skulle vara en del av den normala verksamheten och inte arrangerade för min skull. Jag uttryckte också önskemål om att förskolläraren skulle ha hand om en grupp barn som satt samlade vid samma bord och att det helst inte skulle förekomma andra aktiviteter i samma rum, för ljudupptagningens skull.

Datainsamlingen

Jag besökte varje förskollärare två gånger för att videofilma, observera och genomföra intervjuer. Besöken genomfördes under vårterminen 1996. Alla aktiviteterna ägde rum på förmiddagstid.

Jag var på förskolan en stund innan för att kunna smälta in lite i omgivningen och störa bildaktiviteten så lite som möjligt. Jag ville också observera sådant som hände före bildaktiviteten.

Videoinspelning

Videomaterialet omfattar 5,5 inspelningstimmar fördelade på tio olika bildaktiviteter. Jag startade inspelningen då barnen började samlas på den plats där de skulle måla och slutade när det sista barnet gick därifrån. I två av aktiviteterna (Lotta 1 och Katarina 2, se kap. 5) deltog ytterligare en vuxen som intog en mer passiv roll.

Två av förskollärarna hade förlagt sina aktiviteter till ett stort allrum så att jag kunde ställa kameran på ett stativ. De övriga tre använde sig av mindre målarrum eller ateljéer vilket innebar att jag fick bära kameran.

När jag filmade Lottas första aktivitet råkade jag ut för ett missöde. Kameran stannade mitt under aktiviteten och det tog ett par minuter innan den kom igång igen.

Observationer

Observationspunkterna omfattade lokal, material och vad som hände före bildaktiviteten; hur stämningen var på avdelningen; om och hur aktiviteten introducerades i förväg; var de andra barnen på avdelningen fanns. Observationspunkterna gällde vidare sådant som var utanför kamerans räckvidd och kunde tänkas påverka aktiviteten, exempelvis barn som kom in och ville ha hjälp av förskolläraren, telefonsamtal till förskolläraren och liknande. Jag antecknade också sådant som hände under inspelningen och som jag behövde fråga förskolläraren om efteråt.

Intervju

Intervjufrågorna (bilaga 2) omfattade frågor om syftet med bildaktiviteten och om utfallet blev som förskolläraren tänkt sig. Jag frågade också om bakgrundsfaktorer som barnens åldrar, avdelningens organisation när det gällde tvärgrupper och hur länge förskolläraren varit yrkesverksam. Slutligen ville jag veta om lärarna ansåg att de själva och barnen påverkats av att jag filmade.

Intervjuerna var inte ostörda. Förskollärarna hade oftast ansvar för den grupp barn som hade målat och barnen avbröt oss för att få hjälp med påklädning och dylikt. Jag upplevde inte att detta hade någon betydelse. Mitt syfte var inte att på djupet ta del av förskollärarnas tankar utan att få information och deras syn på några begränsade frågor. Intervjuerna spelades in på band.

Metoddiskussion

En fara med videoinspelningen som metod för datainsamling är att de som filmas blir påverkade och beter sig annorlunda än vanligt. Corsaro (1982) menar att vuxna påverkas mera i inspelningssituationen än barn. Detta var ett dilemma eftersom fokus i min undersökning var just förskollärarna och jag ville ha med dem i bild så mycket som möjligt.

Corsaro (1982) menar att det är viktigt att kontrollera hur mycket de inspelade blir påverkade av inspelningen. En metod som han föreslår är att fråga de inspelade personerna om i vilken utsträckning de upplevde att de påverkades av inspelningarna. Detta sätt använde jag mig av i de intervjuer som följde varje aktivitet. Två av förskollärarna sa att de känt sig nervösa och spända, speciellt vid den första inspelningen och innan de kom igång. De övriga tre uttryckte att de inte kände sig negativt påverkade av inspelningen och min närvaro. En av dem sa att det kändes positivt, gav en liten "kick" att delta i denna undersökning.

Även om lärarna till viss del kände sig påverkade av att bli filmade tror jag att inspelningarna gav en representativ bild av hur dessa förskollärare arbetar med bild i sina barngrupper. Detta hänger samman med det engagemang som krävdes av förskollärarna i den situation som filmades. En bildaktivitet i förskolan är en komplex situation där förskolläraren hela tiden anpassar sitt handlande till barnen och till den process som fortgår. Olika handlingsalternativ väljs ofta intuitivt och utan betänketid. Jag tror inte att det skulle vara möjligt att förvränga sitt arbetssätt för att det skulle verka "bättre" än vanligt. Det är dock möjligt att aktiviteterna var mer genomtänkta och bättre förberedda än vanligt.

Ett annat sätt som Corsaro (1982) rekommenderar är att notera hur mycket barnen frågar om inspelningen. Detta har jag gjort dels i mina observationsanteckningar, dels finns barnens kommentarer med på filmerna. Dessa data visar att barnen främst uppmärksammade inspelningen innan aktiviteterna kommit igång. Några barn ställde frågor, kommenterade och verkade lite onaturliga. När de väl kommit in i aktiviteterna tycktes de mestadels glömma kameran

utom när de gjorde något "busigt", exempelvis målade sina händer eller sina ansikten. Ju mindre förskolläraren tog notis om mig, desto mindre verkade barnen påverkas. De verkade glömma kameran lättare när den stod på stativ än när jag bar den. Förskollärarna bedömde överlag att barnen påverkades relativt lite av kameran.

Etiska överväganden

Videoinspelning är en metod som är utlämnande för den som blir filmad. Filmer kan vara avslöjande och den som agerar har inte inflytande över tolkningen. Jag har i största möjliga mån försökt avidentifiera dem som ingår i undersökningen. Namn på barn och vuxna är fingerade. Beskrivningar av förskolorna har gjorts med försiktighet och endast de bakgrundsuppgifter som jag verkligen tror kan ha betydelse har tagits med.

Bearbetning och analys

I min analys har jag både försökt beskriva hur förskollärarna arbetar med barnen och hitta mönster som döljer sig inom de till synes vardagliga och okomplicerade samspelssituationerna.

Beroende på undersökningens syfte kan man nöja sig med att beskriva ett område eller gå vidare och upptäcka mönster som är relevanta inom området (Merriam, 1994; Starrin m.fl., 1991). Larsson (1994) anser att det krävs att forskaren lyfter från den deskriptiva nivån för att det ska kunna anses att ett kunskapstillskott har skett.

Starrin (1994) menar att kvalitativ analys inte är ren induktion utan abduktion, det vill säga en

> ... ständig och mycket snabb växelverkan mellan observationer och idéer och mellan delar och den 'framväxande' helheten. (Starrin, 1994, s. 26)

Det har varit utmärkande för min analys att jag har påverkats av data och litteratur i växelverkan. Jag hade ingen uttalad teoriram från början utan efterhand som analysen har fortskridit har jag sökt efter litteratur som kunnat bidra med användbara begrepp och kategorier.

Att skifta perspektiv mellan delarna och helheten på olika sätt är ett tillvägagångssätt med rötter i hermeneutiken (Kvale, 1997). Detta har varit kännetecknande för mitt analysarbete. Den pendlande rörelsen har skett på flera nivåer utöver pendlingen mellan teori och data. Jag har exempelvis tolkat ett beteende utifrån det sammanhang det förekommer i, jämfört en lärares sätt att leda med de andra

lärarnas sätt ett leda och satt de olika kategorierna i relation till varandra.

Det finns inga självklara metoder för analys inom kvalitativ forskning utan forskaren måste söka sig fram för att hitta lämpliga metoder. Kvale (1997) presenterar olika metoder för kvalitativ analys. Kvales framställning behandlar intervjuer och andra texter, medan mitt dataunderlag huvudsakligen består av videoinspelningar. Jag anser dock att karaktären av data vid dessa olika insamlingsmetoder har likheter. Det rör sig i båda fallen om att analysera ett stort, oöverskådligt och obearbetat material. En metod som Kvale nämner är att växla fritt mellan olika tekniker *ad hoc* ; att läsa igenom intervjuerna, gå tillbaka till särskilda avsnitt, göra vissa kvantifieringar, kategorisera, och så vidare. Ett sätt att analysera informationen som rekommenderas av Kvale och andra (exempelvis Miles & Huberman, 1984) är att skapa metaforer. En metafor kan förmå forskaren att lyfta sig från den empiriska nivån och komma upp till en mera analytisk nivå.

Jag var från början osäker om hur jag skulle analysera materialet. Jag har använt mig både av olika angreppstekniker *ad hoc* och av mer systematiska försök att kategorisera och kvantifiera. De olika analysstegen som beskrivs nedan har använts växelvis och i samspel.

Under alla delar av forskningsprocessen har jag skrivit ned spontana anteckningar i en forskningsdagbok. Anteckningarna har gällt idéer, begrepp, mönster och utgör en dokumentation av min egen tankeprocess. Detta tillvägagångssätt rekommenderas bland annat inom grouded theory (Strauss och Corbin, 1990).

Transkription

Jag bestämde mig för att avstå från att transskribera inspelningarna i sin helhet. I ställer valde jag att för hand anteckna vad lärarna sa och gjorde, ofta i förkortad form (se steg två nedan). Ett skäl till detta var att det är tidskrävande att transskribera, ett annat att en stor del av informationen kan gå förlorad vid transkription. Fördelen med att använda videoinspelningar som datainsamlingsmetod är just att man får det talade språket, det icke-verbala språket och kontexten i ett sammanhang. Mitt material visade tydligt att en och samma replik kan ha helt olika betydelse beroende på hur och när den sägs. "Vad fint" kan till exempel vara ett sätt att uppmuntra barnet att fortsätta måla men det kan också sägas så att det är en signal till barnet att det är dags att avsluta aktiviteten.

Istället valde jag att se filmerna om och om igen och analysera skeendet på de olika sätt som beskrivs i steg 1-3. Eftersom det inspelade materialet inte var så omfattande (5,5 timmar) så var det möjligt att se på det många gånger.

I efterhand kan jag tycka att det ändå hade varit värt mödan att transskribera och göra utskrifter av den verbala kommunikationen. Det hade givit större överskådlighet än de handskrivna protokollen.

Steg i analysarbetet

Steg 1: Få en överblick

Merriam (1994) menar att en kvalitativ analys ska inledas med att forskaren läser igenom informationen ett flertal gånger. Utgångspunkt för genomläsningen ska vara den frågeställning som undersökningen utgick ifrån. Genomläsningen utgör en dialog mellan forskaren och textmassan och idéer, kommentarer och frågor som dyker upp ska antecknas vid genomläsningen.

Vid de första genomgångarna av videoinspelningar och intervjuer antecknade jag allt som fångade min uppmärksamhet. Det rörde främst vad förskollärarna sa och gjorde men även vad barnen sa och gjorde, hur barn och förskollärare samspelade, hur material och tekniker fungerade etc. Jag antecknade både sådant som var vanligt och sådant som var avvikande.

Vartefter analysen har fortskridit har jag fortsatt att göra sådana fria anteckningar.

Steg 2: Formulera kategorier

När det gällde förskollärarnas sätt att leda började jag formulera kategorier. Min avsikt var att finna kategorier som kunde beskriva det som förskollärarna gjorde när de ledde barnen under bildaktiviteterna. Kodningen hjälper forskaren att frigöra sig från den empiriska nivån och möjliggör en abstrakt, koncentrerad bild av data (Starrin m.fl., 1991).

Att skapa kategorier innebär att se vad som hör ihop med vad. De kategorier man skapar ska kunna uppvisa en inre homogenitet, det vill säga alla enheter som man räknar in i kategorin ska likna varandra i något avseende. Skillnaderna mellan kategorierna ska vara skarpa och tydliga. Kategoriseringen bör vara uttömmande så att det endast finns ett minimum av data som inte kan föras till någon kategori. Ingen enskild enhet ska kunna placeras i mer än en kategori (Merriam, 1994).

Kategorier kan enligt Kvale (1997) utvecklas på olika sätt. De kan vara bestämda i förväg eller växa fram *ad hoc* under analysens gång.

De kan hämtas från teorin, från vardagsspråket eller från intervjupersonernas sätt att uttrycka sig. Goetz & LeComte (1984) menar att kategorier till stor del utvecklas via intuitiva processer men att det också krävs systematik och styrning med utgångspunkt i undersökningens syften och forskarens inriktning och kunskaper.

Mina kategorier hämtades till att börja med från data och min egen förförståelse. Liknande tillvägagångssätt har använts av Rubinstein Reich (1993) och Ursberg (1996). De har också använt videomaterial som analyserats utan kategorier som varit givna i förväg.

Kodningen gick till så att jag såg på inspelningarna och upprättade ett slags protokoll. På höger sida av ett A4-papper skrev jag upp ett kodord, till exempel "instruerar" och på vänster sida, i förkortad form, den handling eller utsaga som kodats.

Efterhand upplevde jag att det var svårt att avgränsa kategorier som inte gick in i varandra samt att kategorierna hamnade på olika nivåer. Det oredigerade filmmaterialet är rikt på information och jag upplevde att jag ständigt stötte på nya dimensioner. För att reducera data och få en struktur beslutade jag mig för att göra en kvantitativ bearbetning enligt steg 3.

Steg 3: "Kvantitativ" bearbetning

Jag beslöt alltså när kategorierna började växa fram att lägga till ytterligare ett led i analysarbetet. Att räkna är en teknik som rekommenderas av exempelvis Miles & Huberman (1984) och Kvale (1997) som en teknik i analysarbetet. Syftet med denna bearbetning var inte att göra en regelrätt kvantitativ analys utan lägga till ett led i den kvalitativa analysen för att få en struktur i arbetet och i grova drag få en bild av vilka beteenden som är vanliga i aktiviteterna och av vilka beteenden som förekommer samtidigt. Ytterligare ett skäl att göra denna bearbetning var att få distans till det som jag dittills uppfattat. Wood, McMahon och Cranstoun (1980) pekar på risken att man som forskare fastnar för sådana episoder som överensstämmer med ens förförståelse och ignorerar andra. Ett sätt att motverka detta är att göra en kvantitativ bearbetning som tar med all data och ger en översikt.

Kategorier som konstruerats i en kvalitativ analys kan användas som underlag för kvantitativ bearbetning (Kvale, 1997).

Utifrån min egen kategorisering och kategorier som används av Wood, McMahon och Cranstoun (1980) och av Ekholm och Hedin (1989) gjorde jag en lista omfattande beteenden hos förskollärarna som jag var intresserad av att registrera (bil. 3). Beteendena är

uppdelade under två rubriker. Den första omfattar beteenden som svarade på frågan om *vad* förskollärarna gjorde och den andra handlade om *hur* de gjorde detta, d.v.s. vilka verbala och icke-verbala kommunikationsformer de använde sig av. I bilaga 3 ges konkreta exempel på sådana repliker och beteenden som listan omfattar.

De olika beteenden som fanns med på förskollärarblanketterna registrerades på följande sätt: Jag tittade på filmerna i 5-minutersperioder. För varje period markerades med ett streck vilka beteenden som förekom. För att få ett mått på vilka beteenden som var vanliga räknades strecken ihop. Om ett beteende fick ett streck i 85% eller flera av 5-minutersperioderna räknades det som vanligt och om det fick ett streck i mellan 50 och 85% av perioderna har det räknats som ganska vanligt. I bilaga 4 redovisas vilka beteenden som var vanliga (markerade med **V**) och ganska vanliga (markerade med v) hos förskollärarna under de tio aktiviteterna.

Blanketterna gav mig en grov bild av vilka beteenden som dominerade inom en speciell aktivitet och om hur de förekom under aktivitetens olika faser. Blanketterna gör det också möjligt att upptäcka likheter, olikheter och mönster vid en jämförelse av samtliga aktiviteter.

Steg 4: Reducera kategorierna

De beteendekategorier som låg till grund för bearbetningen i steg 3 var delvis obearbetade och på olika nivåer. Det var många kategorier och en del var smala medan andra var breda. De täckte inte allt som lärarna gjorde samtidigt som en del kategorier lappade över varandra. Nästa steg blev att försöka reducera antalet kategorier. I växande omfattning har jag tagit hjälp av litteratur för att hitta begrepp och kategorier.

Eftersom vad- och hur -kategorierna var på olika, parallella nivåer kunde varje beteende i princip sorteras in på båda nivåerna. Jag beslutade att låta hur -kategorierna få en underordnad plats och de kommer att beskrivas fritt inom ramen för vad -kategorierna i den fortsatta framställningen.

Några beteenden gick inte att sortera in i de vad -kategorier jag redan hade och det var exempelvis "småpratar", "konverserar" och "uppmärksammar barns inviter" samt vissa icke-verbala beteenden. Det krävdes en ny vad -kategorier för att täcka dessa beteenden och jag kallade denna kategorier för "håller kontakt". Vissa av vad -kategorierna har förts samman. Vissa kategorier valdes därför att de är vanligt förekommande. Vissa uppdelningar har gjorts därför

att de är intressanta att urskilja ur bildpedagogisk synpunkt (t.ex. "stimulerar barn att berätta om sin bild", "stimulerar barn att iaktta").

Vad -kategorierna som blev resultatet av denna reduktion täcker i stort sett allt förskollärarna gör. De redovisas i resultatdelen.

Steg 5: Finna mönster

Anteckningar och sammanställningar från steg 1-4 samt min forskningsdagbok användes för att söka mönster i materialet.

På så sätt har jag upptäckt ett mönster av kategorier som förekommer ofta tillsammans. Det finns också en koppling till innehållet i aktiviteterna och till barnens beteende.

Patton (1980) varnar för att man inom en kvalitativ undersökning återgår till sådana linjära antaganden som hör till en kvantitativ analys och isolerar variabler och kopplar dessa till varandra utan att ta hänsyn till kontexten. Denna anmärkning har hög relevans i min undersökning bland annat därför att varje aktivitet innehåller olika skeden där olika beteenden dominerar. För att få en bild av vilka kategorier som förekommer tillsammans räcker det inte med att studera blanketten utan man behöver titta på hur kategorierna kommer till uttryck i ett visst sammanhang. I resultatet beskrivs därför kategorierna utifrån det konkreta sammanhang de förekommer i.

Undersökningens trovärdighet och rimlighet

Trovärdighet

Detta är kvalitativ studie med ett begränsat urval av undersökningspersoner och resultatet är inte generaliserbart i konventionell mening. Kvale (1997) talar om analytisk generaliserbarhet som handlar om i vilken utsträckning två situationer kan jämföras med varandra på grund av likhet i kontext så att läsaren kan känna igen sig i beskrivningen. Larsson (1994) anser att en analys har ett heuristiskt värde om den resulterar i ett nytt sätt att se på verkligheten. Han menar att exempelvis en fallstudie ur ett generaliseringsperspektiv kan bli användbar om den hjälper läsaren att se med nya ögon på en företeelse.

Forskarens förförståelse anses ha stor betydelse inom kvalitativ forskning. Larsson (1994) menar att forskaren kan öka trovärdigheten genom att redogöra för sin förförståelse. I studiens introduktion presenterar jag min bakgrund som förskollärare och lärarutbildare.

Starrin m. fl. (1991) talar om principen om estetisk distans som innebär att forskaren varken har för liten eller för stor distans till det som observeras. Mina egna erfarenheter av att arbeta i förskolan och som lärarutbildare tror jag kan ha både negativ och positiv inverkan på forskningsresultatet. Min förtrogenhet med förskolemiljön kan hindra mig från att se under ytan på det jag studerar. Mitt nuvarande arbete som lärarutbildare kan innebära en risk att jag ser det jag "vill se", för att få stöd för min yrkesteori. Därför har det känts viktigt att välja en analysmetod som har kunnat hjälpa mig att distansera mig från data, dels genom kategorisering och de "kvantitativa" beräkningarna, dels genom att relatera data till teori. Positiva effekter som min förförståelse kan ha är att jag har goda möjligheter att förstå och tolka det som förskollärarna gör.

Rimlighet

Triangulering genom att använda flera metoder för datainsamling rekommenderas för att uppnå större tillförlitlighet i en undersökning (se t.ex. Larsson, 1994; Patton, 1980). Jag har använt intervju och observation som komplement till videoinspelningarna.

Jag har i metodkapitlet försökt beskriva så noggrant som möjligt hur jag har gått tillväga i bearbetning och analys av data. Detta ger läsaren en möjlighet att följa processen och få en uppfattning om rimligheten i mina bedömningar. Att skriva utdrag ur materialet i resultatkapitlen har dubbelt syfte, dels att beskriva resultatet och dels att ge läsaren en möjlighet att se hur jag kategoriserat.

51

Kapitel 5

Bildaktiviteternas syfte, innehåll och uppläggning

I detta kapitlet beskrivs bildaktiviteternas syfte, innehåll och uppläggning. Underlag för denna beskrivning är observationer, videoinspelningar och intervjuer.

Syfte och innehåll i de tio aktiviteterna

Anna 1: Stilleben

Två flickor och tre pojkar ungefär fyra år gamla, målar av ett stilleben bestående av frukter, grönsaker m. m.

Materialet är stafflier med upptejpade papper, svampar och bruna temperablock som barnen målar en bakgrund med, flytande temperamix som är upphälld i klickar på papperstallrikar, borst- och ekorrhårspenslar och vattenmuggar.

Syftet var att göra barnen medvetna om att det finns vackra saker att se på och måla av. Anna ville också att barnen skulle jobba länge med samma bild så att den kändes "färdig".

Anna 2: Blåsmålning

Fem barn, samma som förra gången, blåser färg med hjälp av sugrör. Mot slutet tittar Anna och barnen på blåsmålningarna och talar om vad de liknar.

Materialet som används är sugrör och vattenglas som barnen först tränar att blåsa i, temperablock och ekorrhårspenslar och ett gemensamt papper som är uppspänt på bordet.

Annas syfte var att barnen skulle få träna sin munmotorik eftersom en del av barnen hade svårt att artikulera. Ett annat syfte var att barnen skulle uppmärksamma varandras målningar och se att det kunde bli något fint.

Lotta 1: Oljepastell + vattenfärg

Fyra flickor, tre och fyra år gamla, målar varsin bild först med oljepastellkritor och sedan med vattenfärg.

Materialet som används är en ask med tjocka oljepastellkritor i 12 färger, stora vita papper och rosa och grön vattenfärg som är blandad i förväg och ekorrhårspenslar.

Syftet var att barnen under terminen skulle få prova olika slags material.

Lotta 2: Fingerfärg

Fyra barn, två pojkar och två flickor ungefär fem år gamla målar med fingerfärg.

Materialet består av lila och gul fingerfärg och ett stort vitt papper till varje barn.

Syftet med den här aktiviteten var att barnen skulle få en känselupplevelse och ha roligt tillsammans. Barnen har också önskat att få måla med fingerfärg eftersom de tyckte att det såg roligt ut när de yngre barnen gjorde det tidigare under terminen.

Marie 1: Lerfigurer

Tre flickor och två pojkar, omkring sex år gamla, gör varsin figur av lera. Uppgiften är kopplad till ett tema som man arbetar med i denna barngrupp.

Materialet består av en slags trälera som lufttorkas, plaströr som ska ge stadga åt lerfigurerna, en vitlökspress som barnen kan göra hår med och plastpärlor som kan användas till ögon.

Syftet med leraktiviteten var att barnen skulle få göra något med händerna med anknytning till temat och få prova ett nytt material.

Marie 2: Vått i vått

Fem barn, tre flickor och två pojkar i sexårsåldern, målar på vått papper.

Materialet som används är temperablock i lådor, ekorrhårspenslar, stora växtpapper och lite mindre papper. Barnen ska måla på växtpapperet och sedan göra ett avtryck genom att trycka det mindre papperet ovanpå.

Syftet med denna aktivitet var att barnen skulle få träna på att måla med penslar och att de skulle få en upplevelse av överraskning (att se hur avtrycket blev).

Katarina 1: Måla en planta

En pojke och en flicka, ungefär sex år gamla, målar varsin planta. Valet av motiv är kopplat till avdelningens tema som handlar om växtprocessen.

Det material som används är flytande temperamix (röd, blå, gul och vit), muggar att blanda i, ekorrhårspenslar och borstpenslar.

Syftet med aktiviteten var främst att barnen skulle få träna på att benämna färger och på att blanda färger. Ytterligare ett syfte var att barnen ska kunna föreställa sig en plantas utveckling och gestalta den i bild. På så sätt ville Katarina få en uppfattning om hur mycket barnen har förstått av temaarbetet.

Katarina 2: Sockermålning

Tre flickor och fyra pojkar, omkring sex år gamla, droppar färg på papper som först penslats med sockerlag.

Materialet består av stora vita papper, genomskinlig sockerlag av strösocker som fått koka upp i vatten, moddlare, ekorrhårspenslar och vattenfärg som är färdigblandad i muggar.

Syftet var att barnen skulle få prova på något annorlunda och att de skulle få testa vad som hände med färgen när de droppade ner den i sockerlagen.

Helen 1: Teatermotiv

Tre flickor och två pojkar i fyra-femårsåldern målar motiv från en teaterpjäs som de såg veckan innan.

Materialet som används är färdigblandad temperamix (röd, blå och gul). Varje barn har en egen uppsättning färgkoppar. De målar med moddlare på stora vita papper.

Syftet var i första hand att barnen skulle få jobba med färger och lära sig blanda färgerna. Att barnen skulle måla något från teatern var ett syfte som kom i andra hand.

Helen 2: Självporträtt

Två flickor och en pojke, fyra och fem år gamla, målar var sitt självporträtt.

Materialet som används är detsamma som i "teatermotiv".

Helen hade dubbla syften; dels skulle barnen få experimentera med färgblandning, dels ville Helen se hur de klarade av att måla sig själva. På barnavårdscentralen har man påpekat att en av

flickorna (Lena) ännu inte ritar en "gubbe" och Lenas mamma har bett att man ska träna detta i förskolan.

Uppläggning

Alla förskollärarna har någon form av samling där en första introduktion sker. De har förberett aktiviteterna genom att plocka fram material i förväg men vissa moment gör de sedan barnen samlats. De hjälper barnen med förkläden, häller upp färg, delar ut papper etc. Detta kan ibland ta lång tid, upp till 13 minuter. Det tar i genomsnitt 6 minuter innan barnen börjar arbeta med materialet.

Alla förskollärarna utom Anna samlar barnen runt ett bord, sittande eller stående. Annas båda aktiviteter skiljer sig i uppläggningen från de övriga. Där är barnen i en ateljé och förflyttar sig under aktivitetens gång; samlas i ring på golvet, står runt ett bord, står vid stafflier, går runt och tittar på uppsatta bilder, har fruktpaus, tittar på konstkort etc. Innan de börjar måla i "stilleben" tittar de på glasprismor och bilder som de målade veckan innan. Endast i Annas aktiviteter är barnen helt ostörda av andra barn, vuxna, telefon etc.

När alla förberedelser är klara har lärarna ytterligare en introduktion där de vänder sig till hela gruppen innan barnen får börja använda materialet. En del har flera delmoment i sina aktiviteter (Anna i båda aktiviteterna, Lotta i "oljepastell + vattenfärg" och Marie i "vått i vått"). När ett nytt moment påbörjas introducerar de igen.

I fingerfärgsmålningen är Lotta med och målar lite grann. Lotta sitter tillsammans med barnen under den största delen av aktiviteterna. Det gör Katarina också i sin första aktivitet. De övriga rör sig runt bland barnen.

I genomsnitt pågår det aktiv målning i 25 minuter per aktivitet. Barnen får gå ifrån vartefter de är färdiga. Det barn som målar kortast tid går efter att ha målat 3 minuter, det som målar längst efter 39 minuter. Ibland är ett eller två barn kvar långt efter de övriga.

Kapitel 6

Hur leder förskollärarna bildaktiviteterna?

I detta kapitel beskrivs hur förskollärarna leder bildaktiviteterna, det vill säga vad och hur de gör när de leder barnen. Här är underlaget främst videoinspelningarna men i viss utsträckning även observationerna. Analysen av hur förskollärarna leder bildaktiviteterna har skett med hjälp av steg 1 - 4 som finns redovisade i metodkapitlet.

De kategorier som jag har hittat som beskriver vad förskollärarna gör när de leder bildaktiviteterna kan samlas under tre rubriker:

Undervisar
- instruerar
- förklarar
- stimulerar

Skapar ordning
- dirigerar
- tillrättavisar/korrigerar
- lugnar
- hjälper/servar

Skapar relationer
- inspirerar
- håller kontakt

Jag kommer nu att redovisa de olika kategorier som beskriver vad lärarna gör när de leder bildaktiviteterna. Inom ramen för beskrivningen av kategorierna kommer jag att beskriva vilka former av verbal och icke-verbal kommunikation som förskollärarna använder när de leder barnen. (Av bilaga 4 framgår vilka verbala och icke-verbala beteenden som var vanliga i aktiviteterna.)

De undervisande kategorierna kommer främst till uttryck via verbal kommunikation medan övriga kategorier till stor del uttrycks icke-verbalt.

Flera kategorier kan förekomma samtidigt inom samma sekvens. Förskolläraren kan använda tonfall och ansiktsuttryck som inspirerar samtidigt som hon instruerar barnen om vad de ska måla eller

stimulerar dem att iaktta något; hon kan med hjälp av icke-verbal kommunikation (leende, ögonkontakt, tonfall etc.) skapa kontakt samtidigt som hon stimulerar ett barn att berätta om sin bild; hon kan via icke-verbal kommunikation, exempelvis genom att röra sig och tala lugnt, lugna barnen samtidigt som hon instruerar.

Undervisar

Instruerar

Instruktionerna kan gälla vad som ska gestaltas (motiv) eller vilket material som ska användas och hur man ska utföra ett visst moment (teknik). Den kan vara enbart muntlig eller den kan bestå i att läraren demonstrerar hur barnen ska göra. I två fall används förebild. Vissa förskollärare ger många olika instruktioner om hur materialet ska användas. Ibland upprepas samma instruktion ofta.

I den inledande instruktionen fokuseras hela gruppen. Senare är det vanligen enskilda barn som fokuseras.

Instruerar om motivet

Instruktionen kan gälla det motiv som ska gestaltas. Den första instruktionen kommer ofta redan i samlingen som föregår målningen.

> Utdrag ur observationsprotokoll, "självporträtt": På samlingen berättar Helen att barnen ska måla självporträtt denna dag. Barnen får se på sig själva i en helspegel och benämna olika kroppsdelar.

Instruktionen upprepas när barnen har sitter vid bordet och ska börja måla.

> Utdrag ur videofilm, "självporträtt": "Ni ska måla er själva ... måla hur du ser ut med dina ben och armar och händer ..."

Instruerar om material/teknik och demonstrerar

Instruktionerna gäller också vilket material som ska användas och hur det ska användas. Den kan ske både muntligt och genom att läraren demonstrerar.

Ibland är instruktionen kort och innehållet få moment.

> Utdrag ur videofilm, "oljepastell + vattenfärg":
>
> LOTTA: "Dom här färgerna var det vi skulle använda idag. Många olika färger och så är det *kladdiga* färger, vi brukar kalla

dem kladdkritor. Jättekladdiga är de. Dom ska ni få använda idag."

Instruktionen kan ibland innehålla många moment. Förskollärarna instruerar då både innan barnen börjar arbeta och fortsätter sedan att gå runt och instruera medan barnen arbetar.

Utdrag ur videofilm, "stilleben": Innan barnen börjar måla samlar Anna dem i en ring på golvet och visar det material som ska användas. Hon visar med gester hur de ska ta en svamp och gnugga mot ett temperablock och täcka sitt papper med färg. Medan barnen målar går hon runt och instruerar.

ANNA: "Målar brunt på *hela* papperet ... ta lite mera färg Andreas ..."

När barnen är klara med detta moment samlar Anna dem igen och visar en tallrik där hon har hällt upp färgklickar. Hon berättar att de kan blanda färg på tallrikarna och att de kan tvätta penseln när de ska byta färg.

Instruktionerna kan innebära att den vuxna fysiskt visar barnet hur det ska gå tillväga.

Utdrag ur "blåsmålning": Fredrik lyckas inte blåsa så att färgen sprids ut. Anna ställer sig bakom honom och håller i sugröret samtidigt som hon för Fredrik lite bakåt.

ANNA: "... backar du lite grann, munnen mot sugröret när du blåser ..."

Instruktionerna kan också gälla hur barnen ska handskas med olika redskap som t.ex. penslar och hur de ska göra dem rena efter att det slutat måla.

Utdrag ur videofilm, "stilleben": När barnen har svampat bakgrunden får de gå fram till diskbänken och tvätta svamparna.

ANNA: "Tvättar /svampen/ tills det inte kommer ut någon färg."

Förklarar

Förskolläraren ger en orsaksförklaring, talar om vilka konsekvenser något kan få eller informerar om något.

Utdrag ur videofilm, "stilleben":

ANNA: "Vet ni varför det blir så/färgfläckar/? För vi har hängt upp glasbitar i fönstret, glasprismor, och nu skiner solen genom dem och då glittrar det så där!"

Utdrag ur videofilm, "lerfigurer":

Barn: "Vad torrt det blir på händerna."
MARIE: "Ja den torkar ... den här leran blir som trä sen."
Utdrag ur videofilm, "sockermålning": "Om du blandar alla färgerna blir det brunt".

Stimulerar

En del förskollärare stimulerar barnen att iaktta och att sätta ord på sina iakttagelser och att känna och lukta.

Andra stimulerar barnen att minnas eller föreställa sig det motiv de ska måla. Vidare stimulerar de barnen att berätta vad deras bilder föreställer. De stimulerar också barnen att tänka, exempelvis försöka tänka ut hur man får fram en viss färg eller att experimentera. Slutligen stimulerar de barnen att benämna olika föremål.

Förskollärarna fokuserar både hela gruppen och enskilda barn när de stimulerar. De beskriver och kommenterar själva det de vill barnen ska uppmärksamma. De ställer många frågor. Frågorna är oftast äkta, det vill säga läraren vet inte svaret, exempelvis när läraren frågar barnet vad det tänker måla. Ibland ställer de pseudofrågor, exempelvis när de ber barn benämna färgerna eller när de stimulerar barn att tänka ut vilka färger man ska ta för att få en viss färg.

Stimulerar barn att iaktta, känna och lukta

Genom att kommentera, beskriva sina egna intryck och ställa frågor stimulerar förskollärarna barnen att iaktta, känna och lukta och att sätta ord på sina intryck.

De gör barnen uppmärksamma på detaljer och de ställer frågor för att få barnen att iaktta.

Utdrag ur videofilm, "stilleben": När barnen kommer in i ateljén har Anna hängt upp glasprismor i fönstret. Det bildas färgfläckar på golvet och barnen skuttar skrattande omkring och försöker fånga fläckarna.

ANNA: "Vad mycket färger det är ... har ni sett! Och nu kom det på *ryggen* och på *håret* på Lisa ... titta på magen, Mia ... du hade en solkatt på byxorna! Oj vad många det var och dom *flyttar* på sig!"
Hon gör barnen uppmärksamma på hur solen skiner genom prismorna.

Utdrag ur videofilm, "sockermålning": När barnen droppar färg ovanpå sockerlagen blandar sig färgerna.

KATARINA: "Vad händer här då? Får du nya färger där?"

De kommenterar också bilderna och talar om vad de själv tycker att det ser ut som och frågar barnen vad de tycker. Det kan vara korta kommentarer eller längre samtal om bilderna.

> Utdrag ur videofilm, "vått i vått": När ett barn har målat färdigt och gjort sitt avtryck är Marie med och tittar på resultatet.
>
> MARIE: "... *titta* vad fint, det ser ut som det har *blåst* färg!"
> Hon håller upp målningen och avtrycket bredvid varandra.
>
> Utdrag ur videofilm, "blåsmålning": När barnen har målat färdigt tittar Anna tillsammans med dem på de figurer som bildats när de blåste.
>
> ANNA: "Och vad tycker du att det här föreställer?"
> Fredrik: "Det är en mus."
> ANNA: "En mus! Det är en mus som springer här ... är det det här bruna som är musen?"
> Fredrik nickar.
> ANNA: "Vad gör han då?"
> Fredrik: "Han springer på det där trädet!"
> ANNA: "Jaha! Har han blivit rädd för något?"
> Fredrik: "Ja för katten."
> ANNA: "Finns det en katt också! Var är katten någonstans?"
> Fredrik pekar.
> ANNA: "Det där gula som är katt ... (viskande) ser ni så långa armar katten har ... han försöker sträcka sig efter musen, ser ni det!"

Lotta stimulerar i fingerfärgsmålningen barnen att känna och lukta på färgen genom att ställa frågor och själv känna/lukta och kommentera.

Stimulerar barn att minnas/föreställa sig

Förskollärarna försöker få barnen att minnas eller föreställa sig genom att beskriva och ställa frågor.

> Utdrag ur observationsprotokoll, "måla en planta": I samlingen frågar Katarina barnen om de kommer ihåg vad som hände när de tidigare under terminen sått frö. Hon visar bilder på plantor och frågar barnen vad växtens olika delar heter; frö, rot, grodd, blad och blomma.
>
> KATARINA: "Nu ... vill jag att ni tänker ... inuti huvudet ... att ni har satt frö ... blir en blomma av det ..."

Stimulerar barn att berätta om sin bild

Medan barnen målar ställer lärarna frågor vad det de har målat föreställer.

Utdrag ur videofilm, "måla en planta": Medan barnen målar sitter Katarina ned och följer deras målande och ställer frågor om vad bilderna föreställer.

KATARINA: "Vad ska det här bli?"
Elias: "Ett hus."
KATARINA: "Du gör ett hus också ... vad finns det inne i huset då?"
Elias: "En trappa upp."

Stimulerar barn att tänka

Genom att ställa frågor försöker de få barnen att tänka ut vilka färger som blir vad när de blandas. Utgångspunkten kan finnas i förskollärarens planering och då är det ofta pseudofrågor som ställs.

Utdrag ur videofilm, "måla en planta":
Katarina har tagit fram gul, blå, röd och vit färg.

KATARINA: "Vill ni ha grön färg?... Hur kan vi göra då?"
Barn: "Bara fall vi hämtar."
KATARINA: "Den har tagit slut. Hur ska vi göra då?"
Barn: (pekar på den blå) "Den där kan vi ta."
KATARINA: "Jaa - Kan vi ta nån mer?"

Utgångspunkten kan också vara något som barnen säger.

Nina: "Kolla på mitt, det blev grå!"
KATARINA: "Ja titta du ! Hur kan det bli så? Vet du det?"
Elias: "Jag vet därför ... för den torkat sig."
KATARINA: "Ja det kan vara det ... kan vara så att när den torkat blir det ljusare."

Stimulerar barn att experimentera:

Helen stimulerar i båda sina aktiviteter att experimentera. Hon uppmanar barnen att blanda färger för att se vad det blir, hon uppmärksammar barnen på att de har fått fram en ny färg och hon ställer frågor.

Utdrag ur videofilm, "självporträtt": Mikael frågar vad det blir om man blandar blå och röd färg.

HELEN: "Ja vad blir det, kommer du ihåg det?".
Mikael kommer inte ihåg och hon uppmanar honom att prova.

Stimulerar barnen att benämna

Förskollärarna ber barnen benämna olika föremål. Vanligast är att barnen får benämna färgerna men det kan också vara annat material eller kopplat till motivet som ska målas.

61

Utdrag ur videofilm, "stilleben":
ANNA: "Jag tänkte att vi skulle bygga upp någonting som vi skulle måla tillsammans där, jag har en korg med mig här idag. Här har vi en ..."
Barnen: "Blomma!"
ANNA: "Och så har jag en..."
Barnen: "Paprika!"

Skapar ordning

Dirigerar

Denna kategori innehåller sådant som förskolläraren säger och gör för att få aktiviteten att flyta på praktiskt. Lärarna dirigerar både verbalt och icke-verbalt. Ofta pekar de eller rör vid barnen samtidigt som de dirigerar muntligt.

Förskollärarna dirigerar exempelvis genom att visa barnen var de ska sitta, uppmana dem att dra upp ärmarna, säga åt dem att hänga upp förklädet och gå och tvätta sig. Att dirigera handla ofta om att tala om vad barnen ska göra härnäst; komma till den vuxna, sätta sig på golvet, gå fram till stafflierna, gå och tvätta penseln etc. I denna kategori har även frågor räknats in, både frågor som egentligen är en uppmaning och frågor som innebär ett genuint val för barnen.

"Kan ni sitta på knä kanske?"

"Vill du göra en till /målning/?"

"Har du målat färdigt med kladdkritorna?"

Tillrättavisar / korrigerar

Denna kategori innehåller både beteenden som innebär att barnen tillrättavisas allmänt och beteenden som handlar om att korrigera barnen i förhållande till bildarbetet.

Förskollärarna tillrättavisar och korrigerar både verbalt och icke-verbalt exempelvis via ansiktsuttryck, kroppshållning och röst eller genom att i handling stoppa eller tillrättalägga något som barnen gör.

Tillrättavisar

Barn tillrättavisas av olika anledningar. En orsak är att de är "vilda" eller busar.

Utdrag ur videofilm, "sockermålning": Barnen sitter vid bordet och har fått var sitt papper. Barnen börjar leka med papprena, låter dem flyga över bordet.

KATARINA: (med skärpa i rösten) "Håll i papprena."
Hon skjutsar tillbaka papprena till barnen med bestämda rörelser.

En anledning till att barn tillrättavisas är att de kritiserar andra barns bilder.

Utdrag ur videofilm, "teatermotiv": Lena kommenterar Hannas bild.

Lena: "Vart är lilla Björns huvud då?"

HELEN: "Ja, det är väl här."
Lena: "Det ser inte ut som Björns huvud."
HELEN: (med irritation i rösten) "Så ser det ut när *Hanna* målar vet du, och när du målar ser det ut på ett annat sätt."

Korrigerar

Det händer att förskolläraren korrigerar när det gäller barnens val av motiv. Det är när ett barn går utanför den ram som hon givit.

Utdrag ur videofim, "självporträtt": När barnen har börjat måla frågar Helen var och en vad de målar.
Lena: (glatt) "Ska rita en sån här orm."

HELEN: "Nej men vad skulle du rita?"
Lena: "Jag kan ju inte rita."
HELEN: "Du får rita så bra som *du* kan."
Lena: "Ormen?"

HELEN: "Nej inte ormar, du är väl ingen orm!".

Förskollärarna korrigerar ibland barnen när det gäller teknik.

Utdrag ur videofilm, "stilleben": Anders trycker hårt med ekorrhårspenseln när han målar. Anna sätter sig på huk bredvid honom.

ANNA: "Vet du vad Anders, den penseln måste man vara mjuk på handen när man målar ... annars går dom här stråna av ... det ska vara som en liten svans på katten (hon tar Anders pensel och visar hur han ska föra den) så här, jag ska visa, så drar man."

Det händer vid ett fåtal tillfällen att ett barn korrigeras genom att den vuxna ignorerar det barnet säger.

Utdrag ur videofilm, "plantmålning": När Katarina och barnen gemensamt blandat ihop rött, blått och gult för att få svart tycker Nina att det ser ut som mörkblått. Elias föreslår då att de ska blanda i vitt. Katarina ignorerar först förslaget men han upprepar det.

Elias: "Jag vet att det kommer att bli svart när man tar den färgen."

KATARINA: "Tror du ... men det är ju *vit* färg."
Hon uppmanar Elias att fortsätta med sin bild.

Lugnar

Det finns olika orsaker till att förskollärarna lugnar barnen. Det kan vara att barnen är oroliga, att det håller på att uppstå konflikt eller att de behöver vänta på hjälp.

När de lugnar barnen förklarar de verbalt att barnen inte behöver vara oroliga eller övertalar dem att exempelvis vänta på sin tur. Den icke-verbala kommunikationen understryker det som sägs. Förskollärarna tar ögonkontakt, böjer sig eller sätter sig så att deras ansikten kommer i höjd med barnens, talar med lugn röst och eftertryck, ler. Ibland lugnar de utan att säga något, t.ex. genom att sätta sig bredvid ett barn.

En orsak till att lugna barnen kan vara barn som är oroliga för att kladda ner sig.

Att lugna barnen kan vidare handla om att avstyra konflikter.

Utdrag ur videofilm, "oljepastell + vattenfärg": Lotta står bredvid bordet och iakttar barnen som ritar med oljepastellkritor. En konflikt mellan barnen om hur kritorna ska läggas i asken håller på att utvecklas. Lotta tar en stol och sätter sig vid bordet mellan de barn som är osams om kritorna.

LOTTA: (med lugn röst) "... fick inte riktigt plats, det gör ingenting."

Efter en liten stund blir det bråk om kritorna igen.

LOTTA: "Det kan vi ordna efteråt, när vi har målat färdigt."

Att lugna kan också handla om att försöka få barn som vill iväg till någon annan aktivitet, exempelvis utevistelse, att måla i lugn och ro.

Utdrag ur videofilm, "vått i vått": Barnen har just börjat måla då några barn från samma grupp kommer och frågar om de ska ha galonisar på sig.

Lina: (oroligt) "Ska Hanna /hennes lekkamrat/och dom gå ut nu?"

MARIE: "Mm."
Lina: "Ska vi gå ut?"
MARIE: (med lugn röst) "Det tror jag vi hinner."

Lina målar snabbt en bild och gör ett avtryck. Marie böjer sig över Lina och kommenterar bilden.

MARIE: "... får göra en till om du vill",
Lina: "Jag vill inte det (säger något ohörbart)".
MARIE: "... hinner du visst det!"

Det kan också handla om att be barn att vänta på sin tur eller ge plats åt varandra så att det ska fungera praktiskt.

Utdrag ur videofilm, "blåsmålning": Anna och barnen går runt bordet och tittar på vart och ett av barnens målningar. Barnen trängs för att kunna se.

ANNA: (böjer sig fram och för två av barnen bakåt) "Sch, sch, vi backar lite grann ... vi kryper inte fram, Stefan, utan vi gör lite plats så ser alla."

Hjälper/servar

Förskollärarna hjälper och servar barnen på olika sätt; de tar fram material som behövs, häller upp färger, delar ut papper och penslar, fyller på vattenmuggar, skickar sådant som barnen ber om, hjälper barn att knyta förkläden och tvätta sig, torkar upp färg och vatten och skriver barnens namn på målningarna. Marie hjälper barnen med lerfigurerna, t.ex. att ta bort sprickor som bildas.

Skapar relationer

Inspirerar

Förskollärarna fångar barnens intresse och inspirerar genom att berätta eller visa något spännande, genom att vara lekfulla eller genom att använda sagouttryck. Tonfall, ansiktsuttryck och kroppshållning understryker det som sägs. De använder ofta rösten för att fånga barnens uppmärksamhet; talar lite högre, med eftertryck och mycket intonation. De försöker ibland skapa spänning genom att viska eller sluta mitt i en mening.

Förskollärarna använder sagomotiv och fantasi för att inspirera.

Utdrag ur observationsprotokoll, "sockermålning": På samlingen berättar Katarina att hon har gjort något konstigt i en tillbringare, att det är lite trolleri. Barnen associerar till en saga där

alla färger var borttrollade och där det förekom trollerivatten. Katarina kopplar på och de återberättar sagan tillsammans.

KATARINA: "Det är *sånt* vatten jag har gjort."

Urdrag ur "stilleben": Anna och barnen tittar på glasprismor som ligger i en tom chokladask. ANNA: (sänker rösten): "Det är nästan som diamanter!"

Utdrag ur videofilm, "vått i vått": När barnen ska lyfta avtrycken från den våta målningen är Marie med och tittar.

MARIE: "Så, nu får du säga hokus, pokus ..."

Håller kontakt

I denna kategori inryms beteenden som innebär att förskollärarna håller kontakt med barnen på olika sätt.

Verbalt håller förskollärarna kontakt genom att de småpratar, konverserar, skämtar och uppmärksammar det barnen gör och säger. Icke-verbalt håller de kontakt på många olika sätt, exempelvis genom att de riktar sin uppmärksamhet mot ett barn, böjer sig över barnet, ler och har ögonkontakt.

Småprat

Förskollärarna småpratar ofta innan aktiviteten har kommit igång medan de delar ut material.

Alla förskollärarna pratar oriktat, sätter ord till det de gör och kommenterar det som sker på olika sätt.

"Då ska vi skriva ditt namn."

"Nu får den ligga här och torka."

"Tråkigt med en massa färg på kläderna."

"Sitter ni bra nu?"

De använder ofta småord som "så" och "mm" och "varsågod" och de nämner ofta barnen vid namn.

Utdrag ur videofilm, "självporträtt": Helen delar ut färgmuggar till barnen och nämner varje barn vid namn.

HELEN: "Så får Dennis lite blå färg ..."

Småprat kan också bestå av frågor.

"Är det första gången du målar med fingrarna?"

"Ska jag få låna den här /målningen/ och sätta på biblioteket?"

Konversation

Konversation (med minst tre replikskiften och där barnen har inflytande över samtalsämnet) är ett annat sätt att hålla kontakt. Det kan vara antingen medan förskolläraren håller på att förbereda eller medan barnen målar. Konversationen är oftast kopplad till det som händer här och nu, exempelvis materialet eller vad barnen målar.

> Utdrag ur videofilm, "teatermotiv". Det är svårt att få ut färgerna och Helen kommenterar detta. Barnen tittar intresserat på.
>
> HELEN: "Den bar sig lite lustigt åt den här."
> Barn: "Den är lessen."
> HELEN: "Tror du? Den kanske inte vill komma ut!"
> Barn: "Kanske vill den sova?"
> HELEN: (skrattar) "Tror du den vill sova?"

Skämt

Det händer också att förskollärarna skojar med barnen eller "hänger på" när barnen skojar.

> Utdrag ut videofilm, "teatermotiv": En pojke "skrämmer Helen med sina färgiga händer.
>
> HELEN: (leende) "Nej men vad *gör* du nu för nåt!"
>
> Utdrag ur videofilm, "stilleben": En ivrig pojke hämtar Anna för att hon ska titta på hans målning. Han har klistrat dit märket från en banan.
>
> ANNA: (sätter sig på huk, ler) "Vad har det kommit *här* då!"

Uppmärksammar det barnen säger och gör

Förskollärarna uppmärksammar barnen på olika sätt. Oftast visar de uppmärksamhet både verbalt och icke-verbalt men det kan också ske med enbart kroppsspråk genom att förskolläraren ler, tar ögonkontakt eller böjer sig över ett barn.

Att uppmärksamma kan handla om att den vuxna tittar när barnen vill visa något.

> Utdrag ur videofilm, "sockermålning": Barnen droppar färg och olika mönster bildas. De ropar på fröken och vill att hon ska titta.
>
> Barn: "Titta här då!"
>
> KATARINA: (böjer sig över barnet) "Mm, titta så fint!"

Att titta på och samtala om barnens bilder är ett viktigt sätt att uppmärksamma barnen.

> Utdrag ur videofilm, "teatermotiv": Maria som inte kan så mycket svenska ännu har svårt att berätta om sin bild. Läraren ställer då frågor och Maria nickar bekräftande.
>
> HELEN: (böjer sig över Maria och tar ögonkontakt.) "Vad är det här, Maria? Vad är det du har målat? Är det där dom bor?" (Maria nickar)
> HELEN: "Är det deras hus?" (Maria nickar)

Ibland uppmärksammar förskollärarna genom att berömma. Berömmet kan gälla både processen och resultatet.

> "Vad *duktiga* ni är på att blåsa!"
>
> "Så vackert det blir ... och Maria gör fint med färger!

Hon kan uppmärksamma genom att värdera något som ett barn säger eller gör.

> "Bra, blomman vill ha mycket sol tror jag."
>
> "Ja, man kan ta lite av alla färger."
>
> "Det var ju bra att du behövde svart, då vet vi hur vi ska få det."

Uppmärksamheten består ofta i att hon svarar på barnens frågor eller samtalsinviter.

> Barn: "Fröken, mamma tycker om gult."
> LOTTA: "Jaa, vilken färg tycker du om då, Emma?"

eller genom att hon upprepar det barnet sagt.

> Barn: "Jag gör en tunnel."
> LOTTA: "En tunnel."

eller genom att hon säger något instämmande.

> Barn: "Jag gör fina färger!"
> LOTTA: (leende) "Jaa!"

Kapitel 7

Variationer och mönster

I detta kapitel ska jag jämföra de olika aktiviteterna och beskriva variationer och mönster i förskollärarna sätt att leda aktiviteterna. Underlag är samtliga steg i analysen. Av nedanstående tabell framgår vilka kategorier som var vanliga, ganska vanliga respektive ovanliga i de olika aktiviteterna.

Tabell 1: *Variationer i vad förskollärarna gör när de leder bildaktiviteter*

Bildaktivitet nr*	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Undervisar										
Instruerar										
- om motiv									v	v
- om material/teknik		v	v	v	V	V	V			
- demonstrerar					v	v	V			
Förklarar	v		v		V	v	V	V		
Stimulerar barn att										
- iaktta, känna, lukta		V	V	V	v	V				
- tänka								V	V	v
- tumnas/föreställa sig								v	v	
- berätta om sin bild					v			v	V	V
- experimentera									v	v
- benämna					v			V		
Skapar ordning										
Dirigerar	v	v	v	v	V	V			v	v
Tillrättavisar	v		v	v				v		v
Lugnar	v	V	v			v				
Hjälper/servar	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
Skapar relationer										
Inspirerar		V	V	V	V	V		v	v	v
Håller kontakt	V	V	V	V	V	V	V	v	V	V

* Aktivitet nr
1. Lotta 1: Oljepastell + vattenfärg
2. Lotta 2: Fingerfärg
3. Marie 2: Vått i vått
4. Katarina 2: Sockermålning
5. Anna 1: Stilleben
6. Anna 2: Blåsmålning
7. Marie 1: Lerfigurer
8. Katarina 1: Plantmålning
9. Helen 1: Teatermotiv
10. Helen 2: Självporträtt

Av tabellen framgår vilka kategorier som är vanliga i var och en av aktiviteterna. Ett **V** betyder att en kategori är vanlig och ett v att den

BEST COPY AVAILABLE

är ganska vanlig. En tom ruta behöver inte betyda att kategorin saknas helt men att den är ovanlig. Vad som är vanligt, ganska vanligt och ovanligt har jag fått fram med hjälp av den kvantitativa bearbetningen i steg 4 i analysen.

Variationer

Undervisar

Det är stor skillnad mellan förskollärarna när det gäller hur mycket de undervisar och vad undervisningen består i.

En del instruerar nästan inte alls. Några förskollärare instruerar mycket om material och teknik; först innan aktiviteten börjar, sedan fortsätter de under hela aktivitetens förlopp.

En del förklarar och informerar mycket.

Några av förskollärarna undervisar mycket genom att stimulera barnen på olika sätt. Några stimulerar barnen att iaktta, känna och lukta medan andra stimulerar barnen att minnas/föreställa sig, tänka och berätta om sin bild. Endast Helen stimulerar barnen att experimentera ganska mycket. Alla stimulerar någon gång barnen att benämna t.ex. färgerna men det är bara vanligt i en aktivitet ("måla en planta").

Skapar ordning

Alla förskollärarna dirigerar i någon mån i början och slutet av aktiviteten. Genom att Annas aktiviteter består av flera moment och genom att hon låter barnen hjälpa till mycket dirigerar hon mera än de övriga.

Det är ganska ovanligt att lärarna tillrättavisar eller korrigerar. Lotta lugnar mer än övriga.

Alla lärarna hjälper och servar mycket under aktiviteterna. Hur mycket det blir beror på aktiviteternas innehåll och uppläggning.

Skapar relationer

Det är vanligt att förskollärarna inspirerar. Den kategori som omfattar flest olika beteenden och som är vanligast förekommande är "håller kontakt." Den är mycket vanlig i alla aktiviteter utom en.

Mönster

Genom att jämföra de olika aktiviteterna och se vilka kategorier som förekommer samtidigt (steg 5 i analysen) har jag funnit vissa mönster i förskollärarnas sätt att leda som också har en koppling till aktiviteternas syften, innehåll och uppläggning. Dessa mönster har jag tolkat som tre skilda sätt att arbeta med bild. I tabell 1 är aktiviteterna grupperade så att de aktiviteter som ingår i ett mönster kommer intill varandra.

Aktiviteterna 1-4 utgör mönster I, aktiviteterna 5-7 mönster II och aktiviteterna 8-10 mönster III. I mönster II och III är förskollärarna aktiva när det gäller att undervisa, fast på olika sätt. Tonvikten är på instruktion i mönster II och på stimulans i mönster III. I mönster I är lärarna mer passiva när det gäller undervisning men aktiva med att skapa ordning och relationer. Som framgår av tabellen kan samma förskollärare leda på olika sätt i de två aktiviteter hon leder.

Det första mönstret (aktivitet 1-4) karakteriseras av att förskollärarna undervisar genom att stimulera barnen att iaktta, känna och lukta mycket och i viss mån instruera om material/teknik. De skapar ordning genom att de dirigerar, tillrättavisar, lugnar ganska mycket och de hjälper/servar mycket. Vidare är det vanligt att de skapar relationer; de inspirerar och håller kontakt.

Jag har valt att kalla detta mönster för "trädgårdsmästaren" eftersom jag uppfattar att förskollärarna arrangerar en situation (en såbädd) och sedan låter barnen agera fritt (som växande plantor) samtidigt som de skapar ordning och "göder" genom att inspirera och hålla kontakt. Friheten från undervisning i detta mönster associerar jag med Rousseaus pedagogiska grundsyn. Han använde själv plantmetaforen och ansåg att barn skulle få utvecklas fritt och göra sina egna erfarenheter med så liten direkt vuxenstyrning som möjligt (Rousseau, 1762/1977).

I aktivitet 5-7 återfinns det andra mönstret. Förskollärarna instruerar mycket om material/teknik och demonstrerar. De förklarar mycket och de stimulerar barnen att iaktta. Vidare skapar de ordning genom att de dirigerar och hjälper/servar och de skapar relationer genom att inspirera och hålla kontakt.

Detta mönster har jag valt att kalla "instruktör" eftersom tyngdpunkten ligger på att instruera och handleda barnen.

Det tredje mönstret kan urskiljas i aktivitet 8-10. Förskollärarna stimulerar barnen att tänka, minnas och föreställa sig, berätta om sina bilder och experimentera. Det är mindre vanligt med beteenden som skapar ordning förutom att de hjälper och servar mycket. När

det gäller att skapa relationer skiljer sig de båda pedagogerna åt i hur mycket de håller kontakt medan de båda inspirerar ganska mycket.

Detta mönster har jag valt att kalla "pedagog" eftersom det karakteriseras av att förskollärarna ställer många frågor (se bil. 4) som stimulerar barnen att tänka. Detta förhållningssätt kopplar jag till den sokratiska dialogen som Platon beskriver (Platon, 1984) så som den har kommit att prägla västerländsk undervisning. Istället för att själv tala om det rätta svaret ställer läraren frågor för att locka fram kunskaper och få eleven att tänka och själv finna lösningar (Mercer, 1995).

I varje aktivitet har förskolläraren sin tyngdpunkt i ett av sätten samtidigt som hon kan ha lite av de andra. I följande tre avsnitt illustreras hur trädgårdsmästaren, instruktören och pedagogen arbetar. Varje sätt illustreras av en utvald aktivitet som beskrivs utförligt. De övriga aktiviteterna beskrivs kortfattat.

Samtidigt redovisas något av det barnen gör under aktiviteterna. Det är dock förskollärarna som är i fokus för denna undersökning och barnens beteende har inte studerats och analyserats lika ingående som de vuxnas. Barnens beteende beskrivs i förhållande till förskollärarnas arbete med bild; till aktiviteternas innehåll och hur förskollärarna leder.

Trädgårdsmästaren

Detta sätt att arbeta med bild finns i aktivitet 1-4 i tabell 1; hos Lotta i både "oljepastell + vattenfärg" och "fingerfärg", hos Marie i "vått i vått" och hos Katarina i "sockermålning". Dessa aktiviteter har alla ett icke - föreställande innehåll och har syften som handlar om att barnen ska få uppleva något med sina sinnen och prova olika slags material.

Fingerfärgsaktiviteten (aktivitet 2) får illustrera trädgårdsmästarens sätt att arbeta.

Barnen sitter runt bordet och Lotta plockar fram material.

> LOTTA: "Idag ska vi inte måla med några penslar ... utan vad ska vi måla med?"
> Barnen: "Fingrarna!" (bankar ivrigt med händerna i bordet) ...
> LOTTA: "Så får man stoppa i fingrarna i färgen!"

Innan hon häller upp färgen låter Lotta barnen titta och lukta på färgen i tur och ordning.

> LOTTA: "Vad är det för färg då?"
> Barn: "Gul."
> LOTTA: "Mm. Luktar det någonting?" (Hon luktar själv på färgen.) ... "luktar inte så gott."

Barnen har just börjat måla. Barnen har önskat att få måla med fingerfärg eftersom de tyckte att det såg så roligt ut när de yngre barnen gjorde det.

Lotta sätter sig ned, böjer sig fram och ler.

> LOTTA: "Väntat länge på det här ... sa ni för länge sen ... kommer ni ihåg det? Nu var det dags!"

Lotta frågar barnen hur färgerna känns.

> LOTTA: (skrattar) "Titta vad härligt Robin! Hur känns det?"
> Robin: "Skönt!"
> Peter: "Tycker jag med!"
> Anna: "Lent."
> LOTTA: "Vad tycker du då Jenny?"
> Jenny: "Äckligt."
> LOTTA: "Är det äckligt ... *lite* äckligt?"

Jenny säger så snart hon fått färg på händerna att hon vill gå och tvätta sig.

> LOTTA: "... måla färdigt först!" (Lotta sätter sig bredvid Jenny, ler och tar lekfullt i flickans hand.)
> LOTTA: "Nu fick jag också lite färg!".

Lotta börjar måla i utkanten av flickans papper. Flickan fortsätter att måla.

Barnen får använda färgen fritt. Lotta sitter med barnen och följer deras målande. Till en början målar de försiktigt med fingrarna. "Blä" säger någon och flera barn skrattar. Barnen övergår snart till att måla med hela händerna. De kommer på att de kan åstadkomma prutt-ljud genom att knäppa händerna och trycka ihop handflatorna. Barnen öser färg ur faten med händerna. Förtjusta skratt och kommentarer hörs.

> "Det pruttar, äckel-päckel!"
> "Vad lent!"
> "Vad mycket!"

Lotta föreslår att barnen kan göra handavtryck. Ett barn i taget får komma bort till diskbänken och trycka sin hand emot ett papper. Detta bromsar upp den vilda stämningen lite men barnen är snart igång igen.

Barnen blir förskräckta när det rinner färg över bordskanten och ropar på Lotta, vill att hon ska komma och torka. Lotta torkar och säger att det inte gör något.

> LOTTA: (med lugnt tonfall) "Jaha, rinner det ner på dig ... kommer på förkläde bara ... gör inget, torkar av sen."

Lotta häller upp mera färg när den tar slut, torkar upp färg som rinner ned på golvet och hjälper barnen att tvätta sig.

En gång tillrättavisar Lotta. Det är när ett barn viftar med händerna så att det stänker färg.

> LOTTA: "Oj, inte så ... skvätter!"

Lotta påminner om en sång som handlar om färger. Ett barn vill att de ska sjunga sången och Lotta sjunger tillsammans med barnen. De hittar på en ny vers som handlar om att måla utan pensel. Sedan börjar ett par av barnen sjunga om kiss och bajs. Lotta finns bredvid, iakttar, men kommenterar inte.

Robin deklarerar plötsligt att han är färdig. Lotta knäböjer bredvid honom, ler och sätter en liten färgklick på hans kind.

> LOTTA: "Ska du ha en liten prick här också?"

Barnen börjar måla sig i ansiktet. De skrattar åt varandra och vill bli filmade (tittar in i kameran och ler).

> LOTTA: "Känns det skönt? Är det kallt? ... Vad fin du blev!"

Lotta hämtar en spegel och håller upp så att barnen kan se sig själva.

> LOTTA: "Måste få *se* hur fina ni är!"

Anna fortsätter att måla ensam en stund efter det att de andra barnen har gått ifrån. Lotta frågar om det har kommit in färg i förklädesarmen (det är ett förkläde med långa ärmar).

> Anna: (skrattar) "Jahaaa!"
> LOTTA: (ler) "Hur känns det då?"
> Anna: "Skönt!"

När Anna tvättar sig kommenterar hon målningen.

> Anna: "Jag tyckte det var kul att måla med fingerfärg!"
> LOTTA: "Vad roligt, Anna, att du tyckte det ... jag såg att du var glad när du målade. Det ville ju jag att ni skulle få vara."

I *"oljepastell + vattenfärg"* (aktivitet 1) målar barnen, efter en kort introduktion, med oljepastellkritor med stora cirkelrörelser över hela papperet. De byter krita ofta och provar alla tolv färgerna. Inget av barnen målar föreställande. Barnen härmar och bevakar varandra. Flera gånger uppstår konflikter om kritorna.

Lotta sitter ned med barnen och småpratar om vilka färger barnen tycker om och vad de ska göra med bilderna när de är klara. Hon avvärjer konflikterna genom att flytta på kritasken och säga att det inte gör något att kritorna ligger i oordning.

När barnen har målat färdigt med kritorna målar de ovanpå med vattenfärg. Tre av barnen målar snabbt och går därifrån. Ett fjärde barn sitter kvar. Hon tar fatet med färg och häller över papperet.

> LOTTA: "Häller du lite försiktigt då så att det inte rinner över kanten ... så nu räcker det."
> Barnet börjar hälla färg igen och tittar leende och frågande på fröken som står en bit ifrån och iakttar.
> Barnet: "Lite!"
> LOTTA: (leende): "Jaa!"

I *"vått i vått"* (aktivitet 3) har Marie gjort ett provexemplar och börjar med att visa hur barnen ska måla på ett vått papper och sedan trycka ovanpå med ett torrt papper. Hon är mycket aktiv med att serva barnen; blöta papper, dela ut torra papper m.m. Samtidigt som hon servar småpratar hon med barnen, sätter ord till det hon gör.

> "Nu ska jag blöta papper åt er först."

Inget av barnen målar föreställande men några av barnen målar mönster; stjärnor, kors och rektangulära former.

När barnen ska göra sitt avtryck är Marie med och visar hur barnen ska trycka ända ut i kanten. Hon tittar på målningarna och håller upp dem bredvid varandra och kommenterar och frågar.

> "Hokus, pokus ... *titta* så fint det blev!"
> "Vänta ska vi se ... den ser ut som en kyckling!"
> "Ser du några likheter mellan dina, Hanna?"

En flicka får bråttom när hon ser att de andra barnen i tvärgruppen är på väg ut. Efter tre minuters målning är hon klar med sin bild och sitt avtryck och går ut trots att Marie försöker övertyga henne om att hon hinner måla en bild till. De övriga barnen målar ytterligare en bild.

I *"sockermålning"* (aktivitet 4) täcker barnen först sina papper med sockerlag. Introduktionen är kort.

> "Nu är det sisåhär, att det här trollvattnet ska ni använda på *hela* papperet."

När barnen har täckt sina papper visar Katarina hur de kan ta färg som finns färdigblandad i engångsmuggar och droppa på med hjälp av en pensel. När barnen målar direkt på papperet med penseln uppmanar Katarina dem att droppa istället.

Katarina och en medhjälpare är mycket aktiva med att serva genom att hämta de färger som barnen vill ha. Det finns många nyanser men bara en mugg med varje nyans.

Barnen verkar fascinerade av de effekter som uppstår när färgerna flyter i varandra. De ropar högt och vill att Katarina ska titta. Hon tittar och berömmer.

> Barn: "Titta här då!"
> KATARINA: (Böjer sig över barnet) "Mm, har du sett ... titta så fint!"

Katarina ställer flera gånger frågor som hon inte får svar på. Barnen verkar inte höra frågorna.

> "Vad händer här då? Vad får du för färg?"
> "Vad ser det ut som?"

På slutet är det bara två pojkar kvar. Katarina pratar med dem om vad bilderna liknar. Katarina säger att barnen inte ska ta för mycket färg eftersom inte målningarna torkar då. En pojke häller färgen som är kvar i en mugg på sitt papper. Katarin tittar på men kommenterar inte.

Instruktören

Detta sätt att arbeta finns hos Anna i både "stilleben" och "blåsmålning" och hos Marie i "lerfigurer" (aktivitet 5-7). Gemensamt för dessa aktiviteter är att barnen får träning i handskas med material

och redskap. Utmärkande är att läraren instruerar mycket. Instruktionerna gäller främst hur barnen praktiskt ska gå tillväga.

"Lerfigurer" (aktivitet 7) får illustrera instruktörens arbetssätt.

I samlingen som föregår aktiviteten berättar Marie att barnen ska få göra varsin lerfigur. Uppgiften är kopplad till ett tema. Barnen har fått lära sig att om de går vilse i skogen ska de stanna vid ett träd och vänta på hjälp. Lerfigurerna ska föreställa barn som har gått vilse.

Barnen står runt bordet där materialet är framdukat. Medan Marie hjälper dem att ta på förkläden pratar de om materialet, ställer frågor till Marie och skojar.

> "Vad är det här för nåt (tar upp vitlökspressen) ... en nypnäsare!"

När förberedelserna är klara fokuserar Marie hela gruppen och visar en lerfigur, "en liten Vilse" som hon gjort själv. Innan barnen får sina lerklumpar instruerar Marie utförligt om hur de ska gå tillväga. Hon visar i ord och gester hur hon har format sin lerfigur.

> MARIE: "... så satte jag en klump på den här pinnen, så här, så drog jag ner lite för att få kropp och gjorde lite rundare för att få huvud... sen fick jag sätta på små kluttar och dra fram för att få armar ..."

Barnen ställer frågor och kommenterar under instruktionen.

> Anna: "Man kan ju göra en egen Vilse också."
> Marie: "Hur då menar du?"
> Anna: "Som ser ut ... inte likadan."
> MARIE: "Nej ni gör eran egen Vilse, den här gjorde jag bara för att prova leran igår, ni får göra som ni vill att *eran* Vilse ska se ut."

Marie lägger ifrån sig förebilden och tar en lerklump. Hon låter två barn hjälpa till att hämta vatten i plastkoppar.

> MARIE: "Ni ska först få leran och jobba med ... ni doppar era fingrar så här (doppar dem i vatten) och jobbar lite med leran så här så ni känner att den blir mjuk ... och så får ni doppa lite till om ni känner att ni blir torra om fingrarna."

Barnen får varsin lerklump som de börjar jobba med. De kommenterar hur leran känns ("seg", "torr"). Marie får besök och försvinner cirka en minut. Barnen tar mycket vatten, doppar lerklumparna i vatten och skrattar. "Vad geggigt!". Marie kommer tillbaka, känner på lerklumparna och säger att det inte behövs mera vatten.

När lerklumparna är färdigknådade delar Marie ut plaströr som ska användas som stomme i figurerna.

> MARIE: "Vet ni vad man har dom här rören till egentligen? När man drar ledningar för elektricitet."

Marie tar en egen lerklump och sätter fast på ett rör och visar hur barnen ska dra ner leran över röret. Medan barnen formar sina figurer går Marie runt och instruerar, både muntligt och genom att visa på deras figurer. Hon hjälper dem också att utföra vissa moment. Utöver de ovan nämnda momenten visar hon hur man kan doppa ett finger i vattnet och laga sprickor och hur man kan sätta fast lösa delar som armarna.

> MARIE: "Så drar du lite med fingrarna, Jessica, så att du ser att den går ihop, då syns det inte att man har tagit en extraklutt, då ser det ut som det är samma lerklump, annars är det lätt att det ramlar av när det torkar ..."

Några gånger korrigerar hon.

> MARIE: "Nu trycker du i lite för hårt tror jag Maja Gör så här nu då att du trycker upp här ... så att det blir lite smalare ..."

Hon tar över Majas figur och visar på den hur Maja kan trycka för att forma ett runt huvud ovanför kroppen.

När Marie instruerar och hjälper ett barn sitter hon på knä eller på huk intill barnet. Hon frågar ofta hur det går för barnen och hur de vill ha sina figurer.

> "Sitter dom fast ordentligt, armarna?"
>
> "Vill du ha huvudet rundare eller är du nöjd så?"
>
> "Du vill inte ha mera hår på den?"

Barnen vänder sig ofta till Marie för att få hjälp.

> "Marie, kan du hjälpa mig!"
>
> "Nu är min trasig."
>
> "Marie, jag vill ha armar som står framåt."

De vill också att hon ska titta. Marie tittar på barnens figurer, ler och berömmer.

> Johanna: "Nu är min nässa klar!"
> MARIE: "Bra vad fin den blev!"

Barnen pratar under hela aktiviteten om hur leran känns och om svårigheter de har med att forma leran. Vartefter figurerna växer fram börja barnen prata om dem.

> "Min ska titta lite uppåt."
> "Min vart en kille!"
> "Ser ut som spöket Laban!"
> "Den här ska heta Christer (skrattar). Christer heter min pappa."

En pojke låter lerfiguren gå omkring på bordet och en flicka säger med lekröst:

> "Här är Vilse, här är Vilse."

I *"stilleben"* (aktivitet 5) samlar Anna barnen i en ring på golvet och instruerar om hur de ska utföra det första momentet, att svampa en brun bakgrund. Hon visar också de saker som ska användas till ett stilleben som barnen får hjälpa till att ställa upp.

När barnen är klara med bakgrunden får de tvätta sina svampar och Anna visar paletter som hon har gjort i ordning och instruerar om hur barnen kan blanda färger och använda vattenmuggarna till att tvätta penseln när de vill byta färg.

När barnen kommer igång att måla påminner Anna om att de ska titta på bordet. Barnen ropar och vill att hon ska komma och titta. De berättar om sina målningar.

> Simon: "Kom och se på min då."
> ANNA: "Ja, jag kommer Simon. Å så fint det är, vad mycket du har fått med."
> Simon: (pekar) "Det där är paprikan."
> ANNA: "Jaa. Det där är nästan färgen på blomman, ser du det?"

I *"blåsmålning"* (aktivitet 6) får barnen först träna på att blåsa i sugrör i vattenglas. Sedan flyttar de till ett stort bord täckt med papper och Anna visar hur de ska blåsa på en droppe med färg så att den "springer iväg". Det är ganska svårt för barnen att lyckas blåsa så att fägen sprider ut sig och Anna är aktiv med att instruera om hur barnen ska stå, hur de ska vinkla sugröret och hur de ska

blåsa. Hon servar mycket genom att gå runt och göra i ordning färgdroppar med hjälp av temperablock och pensel. Barnen får bestämma vilken färg de vill ha.

När barnen har blåst färdigt samlar Anna dem och de går runt tillsammans och tittar på de bilder som uppstått. Anna frågar barnen vad de tycket att det ser ut som och kommer själv med förslag.

Pedagogen

Detta sätt att arbeta med bild dominerar i Katarinas "måla en planta" och båda Helens aktiviteter, "teatermotiv" och "självporträtt" (aktivitet 7-10). De är alla gestaltande aktiviteter och har flera syften; att barnen ska måla något utifrån tidigare upplevelser, att läraren ska se vad barnet har uppfattat och kan gestalta av detta och att barnen ska få träna på färgblandning. Materialet som används är detsamma i de tre aktiviteterna, flytande temperamix.

Målning av *"teatermotiv"* (aktivitet 9) får illustrera pedagogens sätt att arbeta.

På samlingen påminner Helen barnen om att de varit på teater. Helen ställer frågor om pjäsens handling och tillsammans med barnen återberättar hon pjäsen om Lilla Björn och Lilla Tiger. När barnen sitter vid bordet fortsätter samtalet om pjäsen.

Medan Helen häller upp färgerna frågar hon barnen vad färgerna heter och barnen svarar i korus: "Röd!", "Blå!", "Gul!".

Innan barnen börjar måla frågar Helen var och en vad han eller hon tänker måla.

> HELEN: "Har ni tänkt ut nu vad ni ska måla?"
> Mikael: "Jag ska måla Tiger."
> HELEN: "Du ska måla Tiger."
> Markus: "Och jag ska måla Björn."
> HELEN: "Du ska måla lilla Björn."

När ett barn tänker måla ett annat motiv än det föreslagna korrigerar hon.

> HELEN: "Vem är det du målar, då?
> Lena: "Sån där stor *fot*!
> HELEN: "Gör du en stor fot! Vems fot är det då?
> Lena: "Drakens!!"
> HELEN: "Men drake var det väl ingen på lilla Tiger och lilla Björn va?"

Lena: "Nä på *TV*!"
HELEN: "Men Lena, Kan du inte måla någonting som du såg på *teatern*!"

Barnen kommer snabbt igång och målar koncentrerat samtidigt som de pratar om sina bilder.

Lena: "Jag målar ett jättestort moln."
HELEN: "Du gör ett stort regnmoln, ja. Det tycker jag passar jättebra, Lena."
Hanna: "Precis som på teatern."
HELEN: "Det var ju ett stort regnmoln på teatern, ja."

Barnen pratar också om färgerna.

Mikael: "Jag tar blå och gul, blå och gul, blå och gul."
Hanna: "Nu tar jag röd igen."

Medan barnen målar går Helen runt och tittar på bilderna och ställer frågor vad det barnen har målat föreställer.

HELEN: "... vilket målar du nu då?"
Mikael: "Ögon."
HELEN: "Vems ögon?"
Mikael: "Tigerns."
HELEN: "Tigerns ögon!"

Vartefter bilderna blir färdiga skriver Helen text på dem utifrån vad barnen säger att de föreställer.

HELEN: (sitter på huk och har ögonkontakt med Hanna) "... vad var det mer för saker du hade målat?" ...
Hanna: "Alltså det där är solen (pekar).
HELEN: "Solen är där, mm och så var det där lilla Björn."
Hanna: "Mm."
HELEN: "Vad var det där lilla röda här borta då?"
Hanna: "Det var en båt."
HELEN: "En båt, jaha. *Då* förstår jag, Hanna!"

Parallellt med målningen av teatermotivet försiggår ett färgblandningsprojekt som Helen initierar. När Mikael har målat färdigt sin teaterbild säger Helen att han kan få prova att blanda olika färger. Mikael målar med gul färg. Han ber om mer färg.

HELEN: "Vad vill du ha för färg då?"
Mikael. "Röd. När jag målar på röd på det gula blir det orange!"

HELEN: "Blir det det tror du? Prova!" (Mikael målar med den röda färgen ovanpå den gula.)
HELEN: "Vad blev det för färg?"
Mikael: "Gul och röd, snart blir det orange!"

Helen kommer fram och fyller på gul färg. Mikael blandar direkt i muggen och får fram orange färg. Han målar noggrant muggens insida och kant.

HELEN: "Vad har du gjort för färg nu?"
Mikael: (med glad röst) "Orange!"

Om barnen inte själva kan tänka ut det rätta svaret så talar Helen om det.

Mikael: "Det blev lite grönt här! "
HELEN: "Det blev grön, ja. Och varför blev det grön, tror du?"
Mikael: "Det vet jag inte."
HELEN: "Det kan jag berätta för dig. Det är för att du har lite blå färg på penseln ... och när man blandar blå och gul så *blir* det grön."

I *"måla en planta"* (aktivitet 8) knyter Katarina på samlingen an till ett temaarbete om växtprocessen och berättar att barnen ska få måla en planta.

Katarina har valt att bara ta fram röd, blå, gul och vit färg och innan barnen börjar måla häller hon upp och blandar färger. Hon låter barnen benämna färgerna och ställer sedan frågor för att få barnen att komma på att de behöver grön färg när de ska måla sina plantor.

KATARINA: "Behöver vi nån mera färg?"
Barn: "Varför blandar vi inte ..."
KATARINA: "Vad ska vi blanda?"
Barn: "Allihop."
KATARINA: "Vad tror du det blir då?"
Barn: "Jag tror det blir lila."
KATARINA: "Vad skulle du ha den färgen till? ... Jag tror att ni behöver nån annan färg, tänk på det lilla fröet som ligger i jorden, så växer det upp, vad är det för färg då?"

När barnen väl har kommit på att det är grön färg Katarina syftar på fortsätter hon att fråga vilka färger man ska blanda för att få grön färg. Barnen vet inte vilka färger man ska ta men gissar så småningom rätt.

Medan barnen målar sitter Katarina bredvid och frågar om vad bilderna föreställer.

I *"självporträtt"* (aktivitet 10) börjar introduktionen på samlingen där barnen får titta på sig själva i en spegel och benämna olika kroppsdelar. När barnen börjar måla frågar Helen var och en om deras bilder. Stina berättar högt medan hon målar ("det här är ögona"). Mikael målar snabbt ett självporträtt och börjar sedan att blanda färger. Helen frågar om han vill göra något mera på sitt självporträtt. Mikael som blandar färg i en kopp säger att han "bara målar".

> Helen: (glatt) "Vet du vad jag tycker att det ser ut som, jag tycker att det ser ut som du målar den där skålen!"

Helen uppmuntrar färgexperimentet och ställer frågor om färgblandningen.

Så snart färgerna är upphällda säger Lena med klagande tonfall att hon inte kan rita sig själv. Först vill hon måla en orm men låter sig övertalas av Helen att försöka måla sig själv. En stor del av Helens insatser går åt till att försöka förmå Lena att måla ett självporträtt genom att fråga vad hon målar och påminna om vilka kroppsdelar hon har etc.

> HELEN: "Du får rita så bra *du* kan ... det där ser väldigt bra ut, det ser ut som ett ben."

När Helen tittar till Lena nästa gång har hon målat fristående färgfläckar på papperet ("jag har tappat av mina armar"). Lena får ett nytt papper och Helen påminner om hur de tittade i spegeln och vilka kroppsdelar som finns.

> Lena: "Då tar jag röd ... det blev ett ben! Det är *mitt* ben!"
> HELEN: "Ja bra! Har du två ben? ... Nu har du gjort benen, vad ska du göra sen då?"
> Lena: "Det här är kroppen ..."

Nästa gång Helen återvänder har Lena övergått till att göra pensel-avtryck över hela papperet.

> HELEN: "Blev det någon Lena eller?"
> Lena: "Neej! Det blev fotspår!"
> HELEN: "Det var väldigt vad mycket fotspår ... vem är ute och går där?"
> Lena: (skrattar och gestikulerar) "Rävar och vargar har sprungit runt!"

Kapitel 8

Diskussion

I detta kapitel kommer jag att diskutera mitt resultat i ljuset av teori och tidigare undersökningar från de bildpedagogiska och förskolepedagogiska områdena. I ett första avsnitt behandlas de tre sätt att arbeta med bild som jag har funnit. Därpå följer ett avsnitt om generella drag som jag har funnit i förskollärarnas sätt att leda bildaktiviteterna.

Jag kommer vidare att göra en kritisk granskning av min studie och presenterar sist några avslutande tankar och idéer om fortsatt forskning.

De tre sätten att arbeta med bild

Detta avsnitt inleds med en fördjupad analys av de tre mönster eller sätt att arbeta med bildaktiviteter som jag funnit. Jag använder Ross (1978) modell över olika områden att beakta i estetisk undervisning (se också s. 13) och diskuterar i vilken mån de tre mönstren rymmer stimulans av inre bilder, stimulans av sinnesintryck och träning i att använda material och tekniker. Dessutom tittar jag på om de innehåller bildsamtal, något som Bendroth Karlsson (1996), utöver dessa områden, pekar ut som ett viktigt inslag i bildaktiviteter. I mitt material förekommer bildsamtal av två slag. Det förekommer dels samtal om föreställande bilder där barnet berättar vad bilden föreställer. Det förekommer också bildsamtal som utgår ifrån icke-föreställande bilder och handlar om vad förskolläraren eller barnet tycker att bilden *ser ut* som. Vidare ska jag diskutera hur de olika sätten att arbeta med bild kan förstås utifrån Eflands olika bildpedagogiska kategorier med koppling till estetisk teori (Efland, 1979, se s. 10 f.). Jag ska också relatera vart och ett av de tre mönstren till allmän förskolepedagogisk teori. Slutligen jämför jag de tre olika sätten att arbeta med bild och diskuterar fördelar och nackdelar.

Trädgårdsmästaren

En jämförelse av de trädgårdsmästarledda aktiviteterna med Ross' modell visar att barnens sinnesförnimmelser stimuleras. Vidare får barnen i alla dessa aktiviteter träning i att använda material och teknik i den meningen att de får använda materialet fritt. Väldigt lite

instruktion förekommer. Bildsamtal som handlar om vad bilderna ser ut som förekommer.

Innehållet i aktiviteterna är kravlöst, aktiviteterna är icke-föreställande och det är processen som är huvudsaken, det behöver inte "bli något". Varken modeller eller imitation förekommer utan barnen får använda materialet fritt. Syftena är att ha roligt och pröva på olika material. Förskollärarens roll är lugnande, hjälpande och relationsskapande.

Dessa aktiviteter går att hänföra till expressiv teori och det fria skapandets pedagogik både vad gäller syfte, innehåll och sätt att leda. Enligt expressiv teori är självuttrycket det centrala och styrning från lärarens sida anses hämmande. Lärarens roll är att erbjuda beskydd och intresse. Det fria skapandets pedagogik (se s. 5 f.) har bidragit till föreställningar som innebär bl.a. att barn kan uttrycka känslor i färg och form, även i abstrakta framställningar, och att materialet har stor betydelse för att frigöra barnets möjlighet att uttrycka sig (Dahlberg, Pettersson & Åsén, 1983).

Detta sätt att arbeta med bild kan vidare ha sin utgångspunkt i en syn på "barnet som natur" (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994). Det går att associera till Rousseaus åsikt att barnet ska få lära på egen hand genom att den vuxne arrangerar pedagogiska situationer för att sedan dra sig tillbaka och bevaka elevens förehavanden (Rousseau, 1762/1977). Det kan också förstås utifrån till utvecklingspsykologisk teori, kanske framför allt Piagets kognitiva teori som innebär att barnet lär bäst genom att utforska sin omvärld på egen hand (Mercer, 1995). Detta är ju också en syn på lärande som får stöd i "Barnstugeutredningen" (SOU 1972:26) och i "Lära i förskolan" (Socialstyrelsen, 1990) där man betonar träning i att använda material och verktyg.

Aktiviteterna kan också hänföras till objektfokuserad teori genom att förskollärarna stimulerar barnen att titta på bilderna och diskutera färger, former och vad de liknar.

Min erfarenhet är att bildaktiviteter som består i att arbeta med tekniker och material utan koppling till ett bildmässigt innehåll är vanliga i förskolan. Den får stöd i undersökningar som gäller både Sverige och västvärlden i övrigt (Dahlberg, Pettersson & Åsén, 1983). Ett syfte med dessa aktiviteter är att göra bildskapandet mindre prestationsladdat. Andra syften är färdighetsträning och att ge barnen en upplevelse av materialet och de effekter tekniken ger (Löfstedt, 1998).

Löfstedt (1998) menar att barn i sitt eget bildskapande i den fria leken vanligen utgår från en idé om vad bilden ska föreställa. I de teknikövningar som ingick i mitt material målade inget av barnen

föreställande. I fingerfärgs- och sockermålningsaktiviteterna var det svårt att använda materialet föreställande. I målningen på vått papper och framför allt i målningen med oljepastellkritor borde det däremot ha gått. Jag funderade i mitt analysarbete över varför barnen inte använde oljepastellkritorna till att måla föreställande trots att de ritade föreställande i vanliga fall. Förklaringen kan ligga i att introduktionen av uppgiften fokuserade materialet och tekniken, att måla först med kritor och sedan med vattenfärg. Det kan också vara så att barnen är vana vid att det är färg och form som lärarna uppmärksammar i denna typ av aktiviteter, medan ett föreställande innehåll inte förväntas.

Instruktören

Av Ross' olika sektorer innehåller de instruktörsledda aktiviteterna moment som stimulerar barnen att se och träning i att använda material och tekniker. I Annas båda aktiviteter ("stilleben" och "blåsmålning") stimuleras barnen att iaktta. I alla tre aktiviteterna får barnen träning i att använda material och teknik, både genom eget utforskande och genom att läraren instruerar. Lärarna är mycket aktiva med att instruera på olika sätt, både muntligt och genom att demonstrera. I "stilleben" förs bildsamtal där barnen berättar om vad bilderna föreställer och i "blåsmålning" bildsamtal om vad bilderna ser ut som.

Syften var att barnen skulle bli medvetna om att man kan se på och måla av vackra saker ("stilleben"), träna munmotorik och se att det kan bli något fint ("blåsmålning") och göra något med händerna i anslutning till ett tema och prova ett nytt material ("lerfigurer").

Den vuxnes sätt att stimulera barnen att se på det stilleben de ska måla av och att titta på blåsmålningarna och se vad de liknar kan relateras till objektfokuserad teori där perceptionen har stor plats. Att avbilda ett stilleben är en uppgift med utgångspunkt i mimetisk teori men i praktiken lägger inte Anna vikt vid att barnens bilder ska likna förebilden utan det är snarare seendet och färdighetsträningen som betonas. Uppgiften att forma lerfigurer slutligen, har anknytning både till mimetisk och pragmatisk teori. Barnen får utgå från en modell och läraren anvisar vilka metoder de ska använda. Vidare ingår aktiviteten i ett temaarbete och utgör en bearbetning av något man talat om tidigare.

I dessa aktiviteter är uppgiften tydlig och förskolläraren talar hela tiden om för barnen vad de ska göra och hur de ska utföra olika moment. Deras sätt att konkret visa barnen hur de ska gå tillväga kan jämföras med Rogoff (1990) som utvidgar Vygotskys syn på

lärarens roll som mediator till att gälla även handlingar. Genom att visa hur ett handgrepp ska utföras bidrar lärarna till att barnen får utvecklingshjälp och lär sig ett nytt moment. Tillverkandet av lerfiguren påminner också om traditionell, fröbelinspirerad förskolepedagogik och om de metoder som Winner (1989) och Gardner (1989) beskriver från sin forskning i Kina (se s. 10 f.).

Pedagogen

I de pedagogledda aktiviteterna arbetar förskollärarna mycket med det som Ross kallar stimulans av inre bilder och fantasi genom att barnen får stöd i att minnas och föreställa sig. Barnen får vidare träning i att använda material, genom experimenterande med färgblandning på egen hand, utan instruktioner, men med hjälp av utmanande frågor. Bildsamtal där barnen berättar om vad deras bilder föreställer är vanliga.

Dessa aktiviteter är föreställande och förskolläraren bestämmer motivet. Syften är kognitiva som att föreställa sig (ta fram minnesbilder och gestalta dem i bild) eller lära sig något om färgblandning. Vidare finns diagnostiska syften (att se vad barnen har uppfattat av ett tema och att se om de klarar av att avbilda sig själva). Förskolläraren är mycket aktiv med att ställa frågor medan instruktioner och anvisningar om hur materialet kan användas nästan saknas helt.

Detta sätt att arbeta går att koppla till pragmatisk teori eftersom tyngdpunkten ligger på att barnen ska uttrycka något utifrån tidigare pedagogiska aktiviteter eller lära sig något om färgblandning.

Jag har associerat förskollärarnas sätt att leda till den sokratiska metoden att ställa frågor för att få eleven att själv reflektera och komma fram till ett svar (Platon, 1984). Mercer (1995) menar att det är denna tradition som ligger bakom de språkspel som lärare ofta använder sig av i klassrum. Mercer anser att det inte går att säga att dessa tekniker är bra eller dåliga. Klassrumssamtal kan vara mer eller mindre utvecklande beroende på om ett möte sker, om samtalet utgår ifrån delade erfarenheter, om frågorna är anpassade till den nivå som barnen befinner sig på etc. I lyckosamma fall kan barnen med lärarens stöd utvecklas inom den zon som Vygotsky (1934/1981) kallar den potentiella utvecklingszonen. I mitt material finns exempel på både sådana lyckosamma samtal och samtal där inget möte sker. Detta kan exemplifieras av de båda pedagogernas olika sätt att arbeta med färgblandning. Helen låter barnen arbeta med färgblandning själva och ställer frågor för att få dem att tänka efter hur de har fått fram en färg eller hur de ska få fram en viss färg

som de vill ha. I "plantmålning" blandar Katarina själv färgerna medan hon ställer pseudofrågor för att få barnen att först tänka ut att de behöver grön färg för att måla sina plantor, sedan att det går att blanda blå och gul färg för att få fram grönt. Detta blir för komplicerat för barnen och de gissar för att hitta rätt svar. Detta är ett exempel på att barnen lotsas fram till rätt svar utan att ha förstått den bakomliggande principen (Lundgren, 1977). Kanske kan skillnaden mellan de två pedagogernas sätt att leda delvis förklaras av att barnen i Katarinas aktivitet är sexåringar och att aktiviteten är kopplad till ett tema, två faktorer som kan förknippas med mer "klassrumsliknande" undervisning.

En jämförelse av de tre sätten

Nackdelar med trädgårdsmästaraktiviteterna och i viss mån "blåsmålning" är att barnen inte tränar färdigheter som de kan få direkt användning för bildspråkligt. Det handlar om material och tekniker som det är svårt att använda så att ett avsett resultat uppnås, resultatet blir snarare slumpmässigt.

Det finns dock en viktig positiv faktor med dessa aktiviteter som syns tydligt i "fingerfärg" och "sockermålning" och stundtals i "vått i vått" och i de experimenterande delarna av Helens aktiviteter. Det är att barnen *har roligt*. Det är i dessa aktiviteter som barnen är mest absorberade och lekfulla. Jag påminns om detta när jag ser filmerna och förstår varför förskollärare och lärarkandidater ofta väljer denna typ av icke föreställande tekniker trots att de knappast lärs ut inom förskollärarutbildningen. Jag tycker att tillståndet påminner om självförglömmelsen och ivern som man kan se i barns lek. En del lekforskare menar att en av de saker som gör leken värdefull och viktig är just självförglömmelsen och att den *inte* är nyttig, att den är en slags frizon där tid och rum och prestation sätts ut spel (se t.ex. Berg, 1992; Olofsson, 1989). Detta innebär att man inte bara ser nyttan med leken för barnens framtida utveckling utan också ser att leken ur ett barnperspektiv har ett värde *här och nu*. Detta tycker jag är en synpunkt som man kan beakta när det gäller värdet av dessa tekniker som kanske inte bidrar så mycket till barnens bildutveckling men som gör barnen uppslukade.

I "stilleben" och "lerfigurer" är slutprodukten resultatet av en process där barnen fått tillfälle att träna många olika moment. Carlsen & Samuelsen (1991) menar att de material som har den längsta vägen från obearbetat råmaterial till färdig form har mest att ge i form av upplevelser och kunskap. I båda Annas aktiviteter gör också uppläggningen med flera delaktiviteter att många olika kompetenser tränas. Det som saknas i instruktörernas aktiviteter är möj-

lighet för barnen att omsätta inre bilder med hjälp av media och att använda sina bilder kommunikativt, för att berätta något.

I pedagogaktiviteterna tränas barnens bildspråkliga förmåga. De använder material som går lätt att använda avsiktligt och föreställande och de får stöd i att "översätta" inre bilder till papperet genom att förskollärarna stimulerar dem att minnas och föreställa sig.

I dessa aktiviteter finns också intellektuell utmaning under förutsättning att ett möte sker mellan läraren och barnet vilket för det mesta är fallet. En risk med dessa aktiviteter är att den vuxnes intentioner är så dolda (t.ex. när det gäller att få barnet att svara på en pseudofråga eller att diagnostisera) att det är svårt för barnet att förstå vad förskolläraren är ute efter. Det kan också vara så att att förskolläraren och barnet har olika intentioner så att det inte sker ett möte mellan barnet och den vuxne. Då hänger det på den vuxne att kunna lämna sitt perspektiv och ta barnets. Detta sker t.ex. i "självporträtt" där Helen accepterar att barnen är mera intresserade av att experimentera med färgerna än att måla självporträtt och intresserar sig för deras experiment.

Det barnen inte får hjälp med i pedagogaktiviteterna är att hitta strategier eller koder för hur man kan gestalta exempelvis en människofigur.

Instruera eller inte?

En jämförelse av två aktiviteter, "lerfigurer" och "självporträtt", visar på två helt skilda sätt att leda aktiviteter med ett likartat innehåll, nämligen att gestalta en människofigur. I leraktiviteten används förebild och Marie demonstrerar precis hur man tummar ut en lerfigur. Hon visar de olika momenten i tillverkningen och hjälper till att forma barnens figurer. I självporträtt tittar barnen på sig själva i en spegel och ska, med stöd av förskollärarens frågor, försöka återskapa vad de sett på papperet. En flicka säger att hon inte kan måla sig själv och Helen vägleder henne verbalt genom att påminna henne om vilka kroppsdelar hon har. Flickan åstadkommer inget självporträtt.

Hur kommer det sig att de leder så olika? Min uppfattning är att detta hänger samman både med materialet (det tabu som finns att styra barns bildskapande gäller främst målning) och med syfte - betoning på att det ska bli något, att barnen ska lära sig material och teknik i "lerfigurer" respektive betoning på kognitiva och diagnostiska syften i "självporträtt".

Expressiv teori kan kasta ljus över det som händer i självporträttsmålningen. Både Read (1953) och Lowenfeld (1957) menar att

det är skadligt att visa förebilder eller hjälpa ett barn. Reads motivering är främst att barns bilder är självuttryck och att vuxenpåverkan hämmar detta självuttryck. Lowenfelds motivering är att barnet följer en naturlig, självreglerande utvecklingsgång och att vuxnas ingripande kan störa denna process.

Ingen av förskollärarna ifrågasätter för övrigt barnens bilder. Det barnen säger att bilderna föreställer är det som gäller. Om barnen kritiserar varandras bilder tillrättavisas de. Enligt Read (1953) och de föreställningar som är förknippade med det fria skapandets pedagogik (se s. 6) finns det inget rätt eller fel i bildskapande och ett barns uttryck får inte ifrågasättas. Ett sådant synsätt kan ligga bakom lärarnas attityd. Denna återhållsamhet när det gäller att blanda sig i barnens bildskapande gäller dock inte barnens val av motiv. Om ett barn *säjer* att hon målar något annat (t.ex. när Lena säger att hon målar något ur ett TV-program istället för något från teaterföreställningen) tillrättavisas det.

När det gäller leraktiviteten finns inte samma rädsla för att påverka. Kanske har det att göra med att den har närmare till hantverkstradition och till traditionellt pyssel i förskolan med tillverkning av saker efter förebild. Är detta sätt att arbeta hämmande? Jag får inte den uppfattningen när jag ser på filmen (jfr beskrivningen av aktiviteten s. 69 f.). Barnen frågar om de får göra som de själva vill och de formar sina figurer så att de blir olika både i kroppsform och detaljer. De visar också ett personligt förhållande till sina figurer genom att döpa dem, ge dem liv och låta dem gå och prata. Visst skulle det ha kunnat finnas mera frihet i utformningen. Å andra sidan har barnen nu en modell för hur man kan tillverka en figur i lera som de kan utgå ifrån och vidareutveckla på egen hand.

Att översätta det man ser tredimensionellt till papperets två dimensioner, som i självporträtt, är en svår uppgift. Hur skulle man kunna stödja barnen i sådana uppgifter? Utifrån ett konventionsteoretiskt perspektiv lär sig barn att göra bilder genom att titta på andra bilder. När barn ritar under fria leken lär de sig mycket genom att titta på hur andra barn och ta efter deras knep och konventioner (Löfstedt, 1998; Wilson & Wilson, 1982). Skulle man kunna använda bilder som stöd för barn som ska tillägna sig bildspråket? Kan de vuxna fungera som förebilder genom att måla tillsammans med barnen? I min tidigare genomförda intervjuundersökning (Skoog, 1994) var det ovanligt att förskollärarna fungerade som förebilder. Om de deltog aktivt i arbetet med materialet satt de mest och lekte lite med materialet för att skapa intresse och motivera barnen att måla.

Impulsen

Ross (1978) menar att impulsen i en bildaktivitet är viktig. Den kan bestå i ett motiv eller ett material som engagerar barnet. Jag tycker att min undersökning stöder uppfattningen att impulsen är viktig för aktivitetens utfall.

I "oljepastell + vattenfärg" och "vått i vått" verkar barnen inte så motiverade. Löfstedt (1998) beskriver liknande iakttagelser och menar att det kan bero på att uppgifterna saknar ett bildmässigt innehåll, vilket annars är den bärande principen för barn när de skapar bilder på eget initiativ. Att bara arbeta med en teknik, skild från ett innehåll är enligt Löfstedt inte tillräckligt motiverande för barn. Detta motsägs i min undersökning av "fingerfärg" och "sockermålning" där barnen stundtals är absorberade. Även i "blåsmålning" är de engagerade. Kanske är dessa material och tekniker mera lockande och spännande.

I "lerfigurer", "måla en planta" och "teatermotiv" är barnen intresserade av uppgiften. Min tolkning är att de teman och upplevelser som låg till grund för motivvalen engagerade barnen.

I "stilleben" verkar en del av barnen intresserade av motivet medan andra ägnar sig framför allt åt färgblandning.

I "självporträtt" blir barnen aldrig riktigt intresserade av motivet. Det kan ha flera orsaker. Dels är uppgiften svår och abstrakt, dels faller den inte tillbaka på någon engagerande upplevelse. Vidare har aktiviteten dubbla syften, barnen ska också få träna på färgblandning och det syftet tar överhanden. Kanske känner Lena att det finns en dold, diagnostisk intention i aktiviteten och "sätter sig på tvären"?

Instrumentell eller ej?

Jag har ibland i mitt arbete som förskollärare och lärarutbildare upplevt att estetiska kvaliteter har offrats för instrumentella syften som att utveckla barnens motorik eller samarbetsförmåga eller lära in ett på förhand bestämt kunskapsstoff (Skoog, 1994). Bendroth Karlsson (1996) menar att hälften av de bildaktiviteter som utgör hennes undersökningsmaterial inte i första hand var bildprojekt utan hade ett annat huvudinnehåll än bild. Hennes kriterier för att en aktivitet ska räknas som bildprojekt är att den innehåller något av följande: Experiment med material, experiment med tekniker, träning i att se eller bildsamtal. Därtill ska barnen vara aktiva.

Alla de bildaktiviteter som ingår i mitt undersökningsmaterial tycker jag kan definieras som bildprojekt om man utgår från de kriterier som Bendroth Karlsson ställer upp. Visserligen finns instru-

91

mentella syften, som att träna munmotoriken i blåsmålning eller att se om barnen kan avbilda sig själva i självporträtt men dessa aktiviteter har dessutom bildpedagogiska inslag (träning i att se och bildsamtal respektive experiment med material och bildsamtal).

Ingen av aktiviteterna (möjligtvis med undantag för "lerfigurer") utgår från ett förmedlingspedagogiskt synsätt där förskolläraren har tänkt ut ett kunskapsstoff och där barnen återskapar en bild eller ett innehåll som den vuxna bestämmer. Sådana aktiviteter träffade jag på i min intervjuundersökning (1994). Det kunde exempelvis vara att barnen fick färglägga dinosaurier som var ritade efter mall. Dessa aktiviteter ingick i temaarbeten och det är möjligt att jag skulle ha fått med sådana aktiviteter om jag hade haft med flera bildaktiviteter som ingick i teman i mitt material.

All de föreställande aktiviteterna tycker jag är exempel på god förskolepedagogik; barnen är aktiva och bearbetar någon form av upplevelse i en bildaktivitet. I de flesta icke-föreställande aktiviteterna stimuleras barnen att iaktta, en viktig bildpedagogisk kompetens. Det finns dock möjligheter att ta vara på de estetiska kvaliteterna i större utsträckning än vad som görs. En möjlighet är att som Anna gör lägga in flera moment i målningsstunden och på så sätt skapa möjlighet för barnen att träna både estetiska och andra kompetenser.

Några generella drag i förskollärarnas sätt att leda

I detta avsnitt vill jag peka på några drag i förskollärarnas sätt att leda som inte direkt kan relateras till de tre sätten att arbeta med bild utan som är övergripande.

Undervisa

Om man jämför bildaktiviteterna med studier av andra vuxenledda aktiviteter, t.ex. samlingar (Andersson & Nauclér, 1987; Fischer & Madsen, 1986; Hedenqvist, 1987; Rubinstein Reich, 1993) så förekommer inte så mycket språkspel utan barnen kan ta ordet fritt och har inflytande över samtalet. Detta kan ha flera orsaker. Dels är det troligt att det expressiva sättet att se på barns bildskapande gör att barnen tillåts att vara "individualistiska". Rubinstein Reich (1993) menar att den som leder en samling ställs inför ett dilemma, genom att det finns både individuella och kollektiva mål för samlingen och att dessa mål ofta är motstridiga. I bildaktiviteten finns inte på samma sätt fostrande mål som att anpassa barnet till gruppen eller förbereda dem inför skolstarten. Antalet barn i bildaktiviteterna är

färre än i samlingar vilket gör det lättare att samtala informellt. Vidare är inte bildaktiviteterna förknippade med formell undervisning på samma sätt som samlingar.

Skapa ordning

Det förekommer lite tjat och tillsägelser i bildaktiviteterna jämfört med vad det gör i samlingar (Rubinstein Reich, 1993). Också detta kan hänga ihop med att expressiva syften har större prioritet än fostrande i bildaktiviteterna. Det kan också bero på att det är lättare att hålla kontroll över gruppen när barnen sitter ner och har något för händer. Fischer & Madsen (1985) fann att barnen i den undersökta barngruppen var som mest uppmärksamma när de undersökte något eller var sysselsatta med skapande aktiviteter. När de skulle lyssna på vuxna i en samling blev de ofta okoncentrerade vilket väckte "kaosångest" hos de vuxna, en oro för att tappa kontrollen vilket ledde till att de vuxna tillrättavisade och stramade åt.

Något som är utmärkande är att alla förskollärarna servar mycket, även då barnen är sexåringar. Endast Anna låter barnen hjälpa till efter förmåga, exempelvis med att tvätta sina penslar. Att serva barnen mycket är i linje med den tradition som finns inom förskolan. Kanske har det också med "kaosångesten" att göra, om barnen sitter kvar på sina platser blir det lugnast. En del av materialet är opraktiskt, bl.a. flaskfärg som är svår att hälla upp och små plastmuggar som välter. Att ha bara en uppsättning färger till många barn innebär mycket servande.

Det är relativt vanligt att förskollärarna lugnar barnen. Detta kan kopplas till expressiv teori där det ingår att skapa en skyddad zon där barnet kan utveckla sin kreativa förmåga (Efland, 1979). Att skapa lugn betonas också av förskollärare när de beskriver vad som ingår i deras uppgifter (Larsson, 1990).

Skapa relationer

Det är vanligt att förskollärarna inspirerar barnen genom att sänka eller höja rösten eller säga något spännande. Larsson (1990) kallar detta för att ingjuta lust och magi och menar att det är ett centralt drag i förskollärarnas yrkesroll. Fischer & Madsen (1985) kallar metoden att fånga barnens uppmärksamhet med hjälp av rösten eller gester för "tomteblossmetoden".

En förvånansvärt stor del av det som förskollärarna gör går ut på att hålla kontakt med barnen. Denna kategori var till stor del osynlig för mig innan jag började analysera aktiviteterna mer systematiskt. Larsson (1990) och Rubinstein Reich (1993) pekar på att förskol-

lärare lägger stor vikt vid att skapa god stämning och etablera kontakt på ett känslomässigt plan. Enligt expressiv teori ska läraren ge känslomässig "näring" (Eflanć, 1979). Ross (1978) talar om "the good enought teacher" som en motsvarighet till Winnicotts begrepp "the good enought mother". Med det menar Ross att läraren ska erbjuda en trygg och varm relation och på så sätt skapa ett utrymme där barnet kan vara skapande.

Alla de kontaktskapande beteendena kan vara bekräftande i olika hög grad. Ungefär samma verbala innehåll kan ge helt olika budskap beroende på den icke-verbala kommunikationen. Den icke-verbala kommunikationen har här avgörande betydelse för om det som sägs verkligen är bekräftande. Den kan understryka det som sägs i olika hög grad. Den kan också vara neutral eller motsägande och då blir budskapet som helhet inte bekräftande. Alla uppmärksammar det barnen säger men uppmärksamheten kan vara väldigt olika från ett förstrött, kort "mm" till "jaa, jag *såg* att du gjorde det" där intonation, kroppshållning och ögonkontakt förstärker det som sägs. Bae (1988) och Wood, McMahon & Cranstoun, 1980) har liknande resultat i sina studier.

Förskollärarna varierar i hur mycket de kommunicerar med barnen, hur uppmärksamma de är på barnens inviter och hur de uttrycker sig icke-verbalt. De är bekräftande i olika hög grad även om huvudintrycket är att de är mycket uppmärksamma och bekräftande.

Interaktion mellan barnen, lärarna och innehållet

Torstenson-Ed (1997) menar att det i undervisningsprocessen finns en interaktion mellan tre parter - barnet, pedagogen och innehållet. Detta tycker jag mig ha upplevt på många olika sätt inom ramen för denna undersökning.

Innehållet i aktiviteten, d.v.s. vad uppgiften består i, vilket syfte den har och vilket material och vilken teknik man använder sig av, påverkar mycket hur lärarrollen blir. Vissa innehåll kräver mycket instruktion (t.ex. "lerfigurer"), andra lite (t.ex. "fingerfärg"). Om uppgiften är att måla något ur minnet eller blanda färger blir det naturligt att förskolläraren ställer frågor.

Barnen påverkas också av materialet vilket i sin tur påverkar förskollärarna. Tydligast är detta i "fingerfärg" och "sockermålning" där barnen verkar absorberade och fascinerade av vad som händer när de arbetar med färgen. Båda aktiviteterna följer ett förlopp där barnen till att börja med prövar materialet försiktigt för att sedan bli

allt djärvare och mer experimenterande för att slutligen signalera att de målat färdigt.

Barnen pratar i dessa aktiviteter rakt ut i luften, de vill att de vuxna ska titta, de är högljudda och ropar, skrattar och skojar. I sockermålningen verkar de ha svårt att lyssna på förskollärarens frågor om hur färgerna blandar sig. Detta kan jämföras den upplevelse- och utbrottsfas som beskrivs av Fischer & Madsen (1985). I denna fas är barnen inte mottagliga för frågor och förklaringar utan en medupptäckande attityd från lärarens sida fungerar bäst. Detta stämmer överens med mina iakttagelser och förskollärarna fungerar i stor utsträckning som medupptäckare i dessa aktiviteter genom att titta när barnen ropar på dem och själva peka ut olika effekter.

Kritisk granskning av studien

I denna studie har jag försökt att se på bildaktiviteten ur två perspektiv samtidigt; dels ett estetiskt och bildpedagogiskt och dels ett förskolepedagogiskt (eller allmänpedagogiskt) perspektiv. Det förskolepedagogiska perspektivet är min hemvist och jag har ibland känt mig famlande inom det bildpedagogiska. Det tror jag beror både på mig och på att den estetiska teorin är motsägelsefull. Det har ibland varit komplicerat att behålla båda perspektiven; t.ex. blev kategoriseringen svår att genomföra eftersom den påverkades av begrepp och teori från båda perspektiven. De tre sätten att arbeta med bild, som intar en central plats i min analys, är förankrade i allmänpedagogisk teori. Det beror troligen delvis på att min förförståelse är i första hand förskolepedagogiss. Men det kan också hänga samman med att förskollärare är allmänpedagoger och inte bildpedagoger. Jag tror inte att man utifrån ett estetisk perspektiv helt kan förstå deras sätt att arbeta med bildaktiviteterna och ett viktigt syfte för mig har varit att skapa förståelse för förskollärarens arbete med bild. Ytterligare ett argument för att ha båda perspektiven är den interaktion som finns mellan innehåll, pedagog och barn. Denna studie har gjort det tydligare för mig att dessa delar verkligen samspelar med varandra.

Ett val som jag gjorde i denna studie var att sätta barnen i bakgrunden. Utifrån den nyss nämnda interaktionen mellan innehåll, pedagog och barn är detta en brist. En del av de vuxnas beteende kan bara förstås om barnens beteende beskrivs tydligt. Jag gjorde avgränsningen för att jag var mest intresserad av förskollärarna och för att få ett hanterbart material. Med tanke på svårigheten med att begränsa data tror jag trots allt att det var lyckosamt.

Video som datainsamlingsmetod ger unika möjligheter att studera handlingar i sitt sammanhang men det är stor risk för att drunkna i data. Det går att se på filmerna gång på gång och varje gång upptäcker man nya dimensioner och nivåer. För att hålla kursen är forskaren hjälpt av klara problemformuleringar och en teoretisk referensram. Jag hade från början varken det ena eller det andra och analysarbetet blev mödosamt.

I mitt resultat har de tre sätten att arbeta med bild en central plats. En nackdel med att pressa in data i mönster är att man får utelämna intressant information som inte passar in. Det finns också en risk att man förvränger data så att de ska bekräfta mönstren. Jag har försökt motverka detta genom kvantitativa beräkningar och genom att gå tillbaka till data och prova om mönstren håller. En fara med att behandla kvalitativ data kvantitativt är dock att man förleds att tro att resultatet är generaliserbart och att man börjar tänka i termer av orsak - verkan.

Avslutande tankar

Estetik eller pedagogik?

En av mina utgångspunkter för denna studie var spänningen mellan det estetiska och det pedagogiska som ibland leder till att instrumentella mål tar överhanden i förskolans bildarbete.

Finns det möjligheter till ett möte mellan estetik och pedagogik? Vad som gör att en aktivitet är instrumentell snarare än estetisk är inte enkelt att avgöra. Inom estetisk teori finns olika synsätt som betonar olika mål för bildundervisningen. En av de kategorier för estetisk undervisning som Efland (1979) nämner är den pragmatiska som ser konsten som ett sätt för betraktaren eller producenten att förstå omvärlden. Man kan inte kalla en bildaktivitet instrumentell därför att syftet är att barnen ska lära sig något utan det som är avgörande är i vilken utsträckning de estetiska kvaliteterna får en framträdande plats; i vilken mån barnens sinnesförnimmelser tas i anspråk, i vilken mån det finns möjlighet till genuint utforskande där svaren inte är givna, i vilken mån det finns plats för kreativitet och fantasi och i vilken mån innehåll och form ställs i förhållande till varandra.

Jag tycker att det finns tendenser i utvecklingen inom både estetik och pedagogik som pekar åt samma håll.

De sätt att se på bildskapande som förslås av Abbs (1996) hänger ihop med en kunskapssyn där sinnliga erfarenheter görs likvärdiga

med förnuftskunskaper. På det pedagogiska områdena pågår en parallell diskussion.

Det sociokulturella perspektivet är också gemensamt; det betonas att människan är delaktig i ett socialt sammanhang och att omvärlden tolkas kulturellt med hjälp av koder. Vi behöver tillgång till dessa koder för att kunna kommunicera och lära oss.

Inom båda områdena talar man om en aktiv, medforskande lärare och om lärlingskap.

I förslaget till läroplan för förskolan finns följande mål för barnens bildskapande:

> Förskolan ska sträva efter att varje barn
> - utvecklar förmåga att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer och uttrycksmedel,
> - utvecklar sin förmåga att skapa och konstruera i olika material, och tekniker,
> - utvecklar sin egen kulturskapande förmåga och sitt intresse för att ta del av närsamhällets kulturutbud (SOU 1997:57 s. 134)

Utifrån läroplanen är arbetssättet dock inte givet och pedagogiken får olika utformning beroende på var man lägger tyngdpunkten. Inom dagens förskola bedrivs projekt med olika inriktning och med olika inställning till det estetiska området (se även s. 22 f.). Det finns projekt där lek har stort utrymme (se t.ex. Lindqvist, 1995 och Olofsson, 1996). Det finns också Reggio Emilia-inspirerade projekt där estetiska kvaliteter som ett aktivt seende, fantasi och utforskande med hjälp av estetisk verksamhet är centrala inslag. Inom dessa projekt kan estetiska kvaliteter sägas ha ett stort utrymme. Det finns också den utvecklingspedagogiska didaktiken (se t.ex. Pramling 1994) där bildskapande används mer instrumentellt med kognitiva syften i fokus. Pramling, Asplund Carlsson och Klerfelt (1993) beskriver exempelvis ett projekt där sagor används för att öka barns förståelse för sin omvärld. Barnen får teckna vad de uppfattat av sagan och bilderna används för att få förståelse för hur barnen har uppfattat sagans innehåll.

I min undersökning förekommer många estetiska kvaliteter men det finns också möjligheter till utveckling. Det som kan utvecklas är en mer medveten användning av de bildpedagogiska kvaliteterna där de undersökande och gestaltande processerna får större utrymme. Större vikt skulle kunna läggas vid att ge akt på och diskutera vad man ser och upplever, att diskutera hur man skulle kunna gestalta detta innehåll och prova olika former och att reflek-

tera över resultatet. Ett sådant arbetssätt förutsätter en öppenhet för vad processen ska leda till, vad som ska läras.

Frihet eller struktur?

Min studie inrymmer olika sätt att arbeta där styrningen är svag ibland och stark ibland. Jag tycker att det finns kvaliteter i alla de olika sätten att arbeta med bild som finns representerade i min undersökning. De olika typer av aktiviteterna ger möjlighet för barnen att utveckla av olika slags kompetenser.

För att man som förskollärare ska kunna göra en målinriktad planering av bildarbetet tror jag dock att det är önskvärt med en ökad medvetenhet om vad olika slags övningar ger för kompetens och om vilka teorier och syften som ligger bakom. Efland (1979) pekar på att olika estetiska teorier har syften och metoder som ibland motverkar varandra. Arvet från det fria skapandets pedagogik behöver medvetandegöras och diskuteras, speciellt de tabun som finns när det gäller att ge barnen verktyg för sitt bildskapande. Enligt modern forskning (se s. 14 f.) behöver barnen stöd i att utveckla ett uttrycksfullt och användbart bildspråk.

Fortsatt forskning

Under forskningsarbetet har mitt intresse väckts för olika forskningsområden.

Videoinspelningar ger unika möjligheter att studera interaktionen mellan barn och vuxna. Det skulle vara intressant att fokusera interaktionen och göra noggranna analyser av verbal och icke-verbal kommunikation. För att fånga in den icke-verbala kommunikationen behövs andra sätt att rapportera än den traditionella, skrivna texten.

Vidare tror jag att det skulle vara värdefullt att studera bildaktiviteter ur ett barnperspektiv. Vad betyder bildskapande för barnen? Vad upplever de när de skapar bilder? Varför skapar de bilder? Pedagogisk forskning har som regel ett "nyttoperspektiv", man betraktar barns aktiviteter utifrån vad barn kan lära sig av dem och utifrån vilka kompetenser de kan ge barnen inför framtiden. Mera sällan försöker man fånga barnens intentioner.

Barnperspektivet är angeläget av flera skäl. Dels tror jag att det är viktigt att pedagoger ibland ställer vuxenperspektivet åt sidan och tar barnens perspektiv. Dels är barndomen en period i människans liv som är viktig i sig. Barn har rätt till en god barndom och de har svårt att föra sin egen talan.

Referenser

Abbs, P. (1996) The New Paradigm in British Arts Education. *Journal of Aesthetic Education*, 30 (1), s. 63-72.

Andersson, A-B. & Nauclér, K. (1987) *Språkmiljö och språkinlärning. Slutrapport från projektet Hemspråket i förskolan.* SPRINS-rapport 38/87, Göteborgs universitet.

Arnheim, R. (1954/1974) *Art and visual perception. A psychology of the Creative Eye.* Berkely: University of California Press.

Aronsson, K. (1997) *Barns världar - barns bilder.* Stockholm: Natur och Kultur.

Bae, B. (1988) Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. I Lillemyr, O.F. & Hyrve, G. (red.) *Selvoppfatning og sosialisering - barnehagen som oppvekstmiljø.* DMMH's Publikasjonsserie nr 1, 1988, Trondheim.

Barsotti, A. (1997) *D - som Robin Hoods pilbåge. Ett kommunikationsprojekt i Reggio Emilia.* Stockholm: HLS Förlag.

Bendroth Karlsson, M. (1996) *Bildprojekt i förskola och skola. Estetisk verksamhet och pedagogiska dilemman.* Dis. Institutionen för tema, Linköpings universitet.

Berg, L-E. (1992) *Den lekande människan.* Lund: Studentlitteratur.

Bjørkvold, J.R. (1991) *Den musiska människan. Barnet, sången och lekfullheten genom livets faser.* Stockholm: Runa.

Bremme, D. & Erickson, F. (1977) Relationship among verbal and nonverbal classroom behaviors. *Theory into practice*, 16, s. 153-161.

Carlsen, K. & Samuelsen, A.M. (1991) *Intryck och uttryck. De estetiska ämnesområdena inom barnomsorgen.* Stockholm: Runa Förlag.

Corsaro, W. (1982) Something old and something new. The importance of prior ethnography in the collection and analysis of audiovisual data. *Sociological Methods & Research*, 11, s. 145-166.

Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. (1994)*Förskola och skola - om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats.* Stockholm: HLS Förlag.

Dahlberg, G., Pettersson, S. & Åsén, G. (1983) Pedagogik och föreställningar om omvärlden. I Bernstein, B & Lundgren, U.P. (red.) *Makt, kontroll och pedagogik.. Studier av den kulturella reproduktionen.* Stockholm: Liber Förlag

Dahlberg, G. & Åsén, G. (1986) *Perspektiv på förskolan.* Rapport 1986:2. Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.

Efland, A. (1979) Conceptions of Teaching in Art Education. *Art Education,* 32 (4), s. 21-33.

Ekholm, B. & Hedin, A. (1989) *Vanans makt eller makt över vanan? Om förändringsarbete på daghem.* Stockholm: Rabén & Sjögren.

Erikson, E.H. (1985) *Den fullbordade livscykeln.* Stockholm: Natur och Kultur.

Fischer, U. & Madsen, L.B. (1985) *Titta här! En bok om barns uppmärksamhet.* Malmö: LiberFörlag

Fredricson, A. (1985) *Från Fröbel till Reggio Emilia. Om bild och skapande verksamhet i förskolan.* Rapport 1985:8, Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.

Freeman, N.H. (1980) *Strategies of representation in young children: analysis of spatial skills and drawing processes.* London: Academic press inc.

Fröbel, F. (1826/1995) *Människans fostran.* Lund: Studentlitteratur.

Gardner, H. (1989) *To open minds.* New York: Basic Books.

Gardner, H. (1994) *De sju intelligenserna.* Jönköping: Brain Books.

Gardner, H. & Winner, E. (1982) First Imitations of Artistry. I Strauss, S. (red.) *U-Shaped Behavioral Growth.* New York: Academic Press.

Goetz, J.P. & LeCompte, M.D. (1984) *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research.* Orlando, Florida: Academic Press Inc.

Gombrich, E.H. (1959/1968) *Konst och illusion. En studie i bildframställningens psykologi.* Stockholm: Rabén & Sjögren

Hedenquist, J-A. (1987) *Språklig interaktion i förskolan.* Forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion. Rapport 5. Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.

Henckel, B. (1990) *Förskollärare i tanke och handling. En studie kring begreppen arbete, lek och inlärning.* Dis. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.

Johansson, G. & Åstedt, I-B. (1993) *Förskolans utveckling. Fakta och funderingar.* Stockholm: Norstedt.

Kihlström, S. (1995) *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Dis. Göteborg Studies in educational sciences 102. Acta universitatis Gothoburgensis.

Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.

Larsson, J. (1990) *Mötet, mönstret, magin. Förskollärares yrkeskompetens.* FoU-rapport nr 121, Socialtjänsten, Forsknings- och Utvecklingsbyrån, Stockholms stad.

Larsson, S. (1994) Om kvalitetskriteriet i kvalitativa studier. I Starrin, B. & Svensson, P-G. (red.) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori.* Lund: Studentlitteratur.

Libendörfer, Ö. (1997) *En introduktion i Waldorfpedagogik.* Stockholm: Waldorf Förlag.

Lindqvist, G. (1995) *Lekens estetik. En didaktisk studie om lek och kultur i förskolan.* Forskningsrapport 95:12. Dis. Högskolan i Karlstad.

Lindström, L. (1989) Bildpedagogisk forskning i USA. Harvard Project Zero. *Bild i skolan,* 4, s. 25-30.

Lindström, L. (1995) Budskap i barns bilder. *Bild i skolan*, 2, s. 35-43.

Lowenfeld, V. (1957) *Alla barn kan måla*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Lundgren, U.P. (1977) Model analysis of pedagogical processes. *Studies in Education and Psychology* No 2, Department of Education, Stockholms universitet.

Löfstedt, U. (1985) Barns bildspråkliga utveckling. En sammanställning av teorier om barns bildutveckling. *Pedagogiska rapporter*. Rapport nr 9. Institutionen för beteendevetenskap, Högskolan i Jönköping.

Löfstedt, U. (1998) *Bildskapande verksamhet i förskolan*. Licentiatuppsats. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.

Mead, G.H. (1976) *Medvetandet, jaget och samhället från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Uppsala: Argos.

Mercer, N. (1995) *The Guided Construction of Knowledge. Talk among teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Merriam, S.B. (1994) *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994) *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.

Moberg, E. (1945) Barnträdgårdens uppkomst och dess utveckling i Sverige. I Sandels, S. & Moberg, M. (red.) *Barnträdgården. En handbok*. Stockholm: Natur och Kultur.

Molander, B. (1996) I skapandet är svaren inte givna. *Pedagogiska magasinet*, 4, s. 16-19.

Nilsson, B. & Waldemarson, A-K. (1990) *Kommunikation. Samspel mellan människor*. Lund: Studentlitteratur.

Nordström, G.Z. (1972) Bild och begrepp i förskolan. I SoU 1972:26 *Förskolan*, del 1. Betänkande avgivet av 1968 års Barnstugeutredning. Stockholm: Liber Förlag.

Olofsson, B. Knutsdotter (1987) *Lek för livet. En litteraturgenomgång av forskning om barns lek.* Stockholm: HLS Förlag.

Olofsson, B. Knutsdotter (1991) *Varför leker inte barnen? En rapport från ett daghem.* Stockholm: HLS Förlag

Olofsson, B. Knutsdotter (1996) *De små mästarna.* Stockholm: HLS Förlag.

Orlowskaja, Z. & Johanson, E. (1945) Teckning, modellering, klippning och byggning. I Sandels, S. & Moberg, M. (red.) *Barnträdgården. En handbok.* Stockholm: Natur och Kultur.

Palmérus, K., Pramling, I. & Lindahl, M. (1991) *Daghem för små barn.* Ett utvecklingsprojekt på tre daghem i stadsdelen Biskopsgården i Göteborg.

Patton, M.Q. (1990) *Qualitative Evaluation and Research Methods.* London: Sage Publications.

Paulsen, B. (1996) *Estetik i förskolan.* Lund: Studentlitteratur

Perkins, D.N. & Gardner, H. (1988) Why "Zero?" A Brief Introduction to Project Zero. *The Journal of Aesthetic Education,* 22 (1) Spring, s. vii-x.

Piaget, J. (1968) *Barnets själsliga utveckling.* Lund: C.W.K. Gleerup Bokförlag.

Platon. (1984) *Skrifter.* Del 1-3. Lund: Doxa.

Pramling, I. (1994) *Kunnandets grunder.* Göteborg Studies in educational sciences 94. Acta universitatis Gothoburgensis.

Pramling, I., Asplund Carlsson, M. & Klerfelt, A. (1993) *Lära av sagan.* Lund: Studentlitteratur.

Pramling, I. & Mårdsjö, A-C. (1994) *Att utveckla kunnandets grunder. Illstration av ett arbetssätt i förskolan.* Rapporter från Institutionen för metodik i lärarutbildningen Nr. 7. Göteborgs universitet.

Read, H. (1953) *Konst och personlighet*. Stockholm: Natur och Kultur.

Rogoff, B. (1990) *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.

Rogoff, B. (1994) Developing Understanding of the Idea of Community of Learners. *Mind, Culture and Activity*, 1 (4), s. 209-229.

Ross, M. (1978) *The creative arts*. London: Heinemann Educational Books.

Rousseau, J.J. (1762/1977) *Emile eller Om uppfostran*. Första delen. Göteborg: Stegelands.

Rubinstein Reich, L. (1993) *Samling i förskolan*. Studia psychologica et paedagogica series altera CVI. Dis. Stockholm: Almqvist och Wiksell International.

Sandels, S. & Moberg, M. (red.) *Barnträdgården. En handbok*. Stockholm: Natur och Kultur.

Skoog, E. (1994) *Förskollärarens arbete med bild och form. En intervjuundersökning*. C-uppsats. Institutionen för pedagogik och psykologi, Linköpings universitet.

Socialstyrelsen (1987) *Pedagogiskt program för förskolan*. Allmänna råd från socialstyrelsen 1987:3. Stockholm: Liber Förlag.

Socialstyrelsen (1990) *Lära i förskolan. Innehåll och arbetssätt för de äldre förskolebarnen*. Allmänna råd från socialstyrelsen 1990:4. Stockholm: Allmänna Förlaget.

SoU (Statens offentliga utredningar) 1972:26. *Förskolan*, del 1. Betänkande avgivet av 1968 års Barnstugeutredning. Stockholm: Liber Förlag.

SoU (Statens offentliga utredningar) 1997:157. *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan*. Slutbetänkande av Barnomsorg och skolakommittén. Stockholm: Fritzes.

Starrin, B., Larsson, G., Dahlgren, L. & Styrborn, S. (1991) *Från upptäckt till presentation. Om kvalitativ metod och teorigenerering på empirisk grund.* Lund: Studentlitteratur.

Starrin, B. (1994) Om distinktionen kvalitativ - kvantitativ forskning. I Starrin, B. & Svensson, P-G. (red.) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori.* Lund: Studentlitteratur.

Starrin, B. & Svensson, P-G. (1994) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori.* Lund: Studentlitteratur.

Stern, D. N. (1991) *Spädbarnets interpersonella värld ur psykoanalytiskt och utvecklingspsykologiskt perspektiv.* Stockholm: Natur och Kultur.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990) *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques.* Newbury Park, California: Sage Publications.

Stubbs, M. (1982) *Språket i klassrummet.* Stockholm: P.A. Norstedt & Söners Förlag:

Sundin, B. (1982) Barnen och de sköna konsterna. *Kulturpolitisk forskning och utveckling,* nr 3. Statens kulturråd.

Torstenson-Ed, T. (1997) *Barns livsvägar genom daghem och skola* Linköping Studies in Education and Psychology No. 55. Dis. Institutionen för pedagogik och psykologi, Linköpings universitet.

Ursberg, M. (1996) *Det möjliga mötet. En studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnsomsorgen.* Studia psychologica et paedagogica series altera CXXII. Dis. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Vygotsky, L. S. (1930/1995) *Fantasi och kreativitet i barndomen.* Göteborg: Daidalos.

Vygotsky, L.S. (1934/1981) Inlärning och psykisk utveckling i skolåldern. I *Psykologi och dialektik.* En antologi i urval av L-C. Hydén. Stockholm: Norstedts.

Wallin, K. (1986) *Om ögat fick makt.* Stockholm: Liber.

Wilson, M. & Wilson, B. (1982) The case of the disappearing two-eyed profile: Or how little children influence the drawings of little children. *Review of Research in Visual Arts Education*, 15 (Winter), s. 19-32.

Winner, E. (1989) How can Chinese Children Draw so Well? *Journal of Aesthetic Education*, 23 (Spring), s. 41-63.

Winnicott, D. W. (1981) *Lek och verklighet*. Stockholm: Natur och Kultur.

Wood, D., McMahon, L. & Cranstoun, Y. (1980) *Working With Under Fives*. London: Grant McIntyre.

Ziehe, T. (1989) *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm: Symposium Bokförlag.

Norrköping 96 02 15

Till enhetschef och förskollärare på.....

Jag heter Eva Skoog och arbetar på IBU som metodiklärare samtidigt som jag studerar pedagogik i Linköping. Inom ramen för mina studier planerar jag att göra en undersökning av förskollärares arbete med bildaktiviteter.

Mitt önskemål är att få komma till Er enhet och videofilma två förskollärare och deras barngrupper när de har bildaktiviteter. Barnen bör vara mellan tre och fem år.

För att få spridning bland de som ska ingå i min undersökning skulle jag om möjligt vilja att en av de två förskollärarna har arbetat länge som förskollärare och den andra under kortare tid.

Varje förskollärare filmas vid två tillfällen någon gång under vårterminen -96. Aktiviteterna ska vara en del av den ordinarie verksamheten, alltså inte extra aktiviteter inlagda för min skull. De bör därför inte betyda någon extra belastning för personalen. Självklart är jag inställd på att anpassa mig efter verksamheten när det gäller tider och annat.

Filmerna och annan information kommer att behandlas konfidentiellt. Det är bara jag som kommer att titta på dem och de enskilda förskolorna kommer inte att kunna identifieras i rapporten.

Jag kommer att ringa om ca en vecka för att höra om Ni vill delta och boka in tider för mina besök.

Med vänlig hälsning

Eva Skoog
Villagatan 12
602 36 Norrköping
Tel:16 21 89 (hem), 28 30 48 (arb)

Intervjufrågor

1. Hur gamla är barnen?
2. Tillhör barnen som deltog en tvärgrupp? Hur ofta samlas i så fall den?
3. Hade du planerat denna aktivitet?
4. Fanns det ett syfte planerat för aktiviteten i förväg? Vilket?
5. Hade du en bild av hur resultatet skulle bli i förväg?
6. Gick det som du hade tänkt?
7. Har min närvaro/inspelningen påverkat dig? Hur? Barnen?
8. Eventuellt ytterligare frågor som uppstod under observationen.
9. Hur länge har du arbetat som förskollärare?
10. Har du deltagit i fortbildning med inriktning på bildskapande?

Innehåll i registrerade beteenden hos förskollärare och barn

Beteenden bland förskollärarna - vad gör de?	Exempel
- Instruerar muntligt (motiv)	Instruerar barnen om vilket motiv de ska/kan måla ("från teatern")
- Instruerar muntligt (material/teknik)	Instruerar barnen muntligt om vilket material som ska användas; hur materialet kan användas; om teknik; "du ska droppa på färgen"
- Demonstrerar	Visar material; demonstrerar i gest eller handling hur material kan användas eller hur en teknik fungerar; visar ett provexemplar; visar på ett eget exemplar; visar på barnens alster hur de ska göra
- Förklarar, informerar	Förklarar för barnen varför det fungerar på ett visst sätt t.ex. att det inte går att blåsa i sugröret för att det är böjt; "om du blandar alla dom där färgerna blir det brunt"; "den här leran blir som trä sen"; vad något är avsett för t.ex. "den här pressar man vitlök i"
- Stimulerar barn att tänka (teknik, material)	Ställer frågor t.ex. för att få barn att tänka efter vilka färger de har använt för att få fram en ny färg; "vad har man den /vitlökspressen/ till"
- Stimulerar barn att benämna	Frågar t.ex. vad en färg heter
- Stimulerar barn att experimentera	Ställer frågor, t.ex. "hur blir det om man blandar de där två färgerna"; uppmanar eller föreslår att barnen ska prova att blanda färger eller prova olika sorters penslar.
- Tillrättavisar/korrigerar (bild)	Godtar inte barns val av motiv; hindrar ett barn som vill vika sin målning; korrigerar ett barns svar "nja, är det här samma färg?"; "nu räcker det" till barn som häller färg på pappret; "nu tror jag inte att du ska trycka mera där"; "det blir för tjockt där"
- Tillrättavisar/korrigerar (övrigt)	"det bästa är att man inte rör"; tystar barn ("J. ska få svara"); "kan leka koja sen"; "inte stänka med sugröret"; ropar tillbaka barn som lägger förkläde på golvet; "rör den inte"; "akta så du inte får på dig"

- Stimulerar barn att minnas/föreställa sig	Pratar med barnen och ställer frågor om något de sett eller upplevt
- Talar med barn om vad bilden föreställer	Frågar barn vad bilden föreställer ("vad målar du nu?...vad gör han?") eller vad den ser ut som; kommenterar vad de själva tycker att bilden ser ut som
- Skriver text till barnens bilder	Skriver på bilden vad barnet har målat
- Stimulerar barn att iaktta	Uppmanar barn att iaktta, t.ex. hur det bildas färger när solen lyser genom glasprismor eller hur de olika föremålen i ett stilleben ser ut;
- Stimulerar andra sinnesförnimmelser	Uppmanar barnen att lukta på färg eller att känna hur den känns
- Talar med barn om vad bilden liknar	Kommenterar eller frågar barnen om vad en icke-föreställande bild liknar
- Berömmer (aktivitet)	"Vad duktiga ni är på att blåsa"; "se, F. kan, han har förstått hur man gör"
- Berömmer (resultat)	"Jättefint blir det"
- Hjälper barn/servar praktiskt	Knyter förkläden; skjuter in stolar; tar fram material; hjälper barn att tvätta sig; skriver namn
- Dirigerar	Talar om var barnen ska sätta sig; att de ska tvätta penslar etc; "den får ligga kvar på bordet och torka"; "kan gå ut och tvätta dig"; "så drar ni upp era ärmar"; frågar barn om de vill måla en bild till; frågar vilken färg de vill ha
-Avvärjer konflikt, medlar	Förklarar annat barns ståndpunkt eller att det inte var meningen
- Lugnar; skingrar oro	Förklarar att det inte gör något exempelvis att barn får färg på sig
- Lugnar; ber barn att vänta min	Ber barn vänta på att få hjälp; vänta med att tvätta sig tills någon annan är färdig

- Inspirerar	Använder tonfall eller ansiktsuttryck för att fånga barnens intresse; använder sagouttryck "det är trollvatten"

Beteenden bland förskollärarna - hur gör de?	
- Fokuserar hela gruppen	Talar till hela gruppen och instruerar, stimulerar etc
- Fokuserar enskilt barn	Talar till/samtalar med enskilt barn, instruerar/hjälper enskilt barn etc.
- Ställer äkta frågor	Ställer frågor som hon inte vet svaret på
- Ställer pseudofrågor	Ställer frågor som hon vet svaret på och som det finns ett "rätt" svar på tex "vad heter den här färgen?"
- Småpratar	Pratar högt för sig själv om vad hon gör t.ex. "då ska jag göra iordning gul färg" eller "då ska vi se vad vi ska ta fram mera för att kunna måla"; benämner föremål t.ex. "här kommer lite lila"; nämner barnen vid namn tex "varsågod, Anna"; "går det bra, J.?"; småord som "hoppsan", "så ja"
- Konverserar	Samtal med minst tre replikskiften, med äkta frågor där förskolläraren inte vet svaret och där barnen påverkar samtalsämnet
- Svarar på barns frågor/inviter	Svarar på barns frågor; kommer när barn ropar;
- Upprepar/registrerar barns utsagor	Upprepar barns utsagor. Barn: "jag tog röd" FL: "nu tog du röd, ja"; registrerar barns svar genom att nicka eller säga något kort ("jaa", "mm")
- Ignorerar barns invit	Ignorerar eller uppmärksammar inte barns invit; t.ex. en fråga eller kommentar
- Tar ögonkontakt med barn	
- Böjer sig över barn	Böjer sig över barn som sitter eller står vid bordet
- Sitter på huk; sätter sig	Sitter på huk i ögonhöjd med barnen; sitter på stol
- Skrattar; ler; skojar	Skrattar, ler; skojar t.ex. "nej men vad gör du nu" (med glad röst)

Förskollärarnas beteenden under bildaktiviteterna

Beteenden bland förskollärarna - vad gör de?	A 1	A 2	L 1	L 2	M 1	M 2	K 1	K 2	H 1	H 2
- Instruerar muntligt (motiv)									v	v
- Instruerar muntlig (material/teknik)	V	V		v	V	v		v		
- Demonstrerar	v				V					
- Förklarar, informerar	V	v	v		V	v	V			
- Stimulerar barn att tänka (teknik, material)							V		V	
- Stimulerar barn att benämna	v						V			
- Stimulerar barn att experimentera									v	v
- Tillrättavisar/korrigerar (bild)							v	v		v
- Tillrättavisar/korrigerar (övrigt)			v			v				
- Stimulerar barn att minnas/föreställa sig							v		v	v
- Talar med barn om vad bilden föreställer	v						v		v	V
- Skriver text till barnens bilder									v	
- Stimulerar barn att taktta	v	V				V		v		
- Stimulerar andra sinnesförnummelser				V						
- Talar med barn om vad bilden liknar		v				v		v		
- Berömmer (aktivitet)	v	v	v		v					
- Berömmer (resultat)	v		v		v	v		v		
- Hjälper barn/servar praktiskt	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
- Dirigerar	V	V	v	v		v	v	v	v	v
- Avvärjer konflikt, medlar			v							
- Lugnar, skingrar oro				V						
- Lugnar; ber barn vänta mm		v				v				
- Inspirerar	V	V		V		V	v	V	v	v
Beteenden bland förskollärarna - hur gör de?										
- Fokuserar hela gruppen?	v	V	v	v	V	v	v			
- Fokuserar enskilt barn	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
- Ställer akta frågor	V	V	V	V	v	v	V	V	V	V
- Ställer pseudofrågor	v						V			
- Småpratar	V	V	V	V	V	V	v	v	V	V
- Konverserar	v		V	V	v	v			V	V
- Svarar på barns frågor/inviter	V	V	v	V	V	V	v	V	V	V
- Upprepar/registrerar barns utsagor	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
- Ignorerar barns invit							V			
- Tar ögonkontakt med barn	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
- Böjer sig över barn	V	v	V	V	V	V		V	v	V
- Sitter på huk, sätter sig	V	V	v	v	v		v			
- Skrattar, ler, skojar			V	V	v	v				

V = vanligt v = ganska vanligt

TIDIGARE UTGIVNA RAPPORTER

179 Hult, H. (Ed.). SOME NOTES ABOUT TEACHER TRAINING AND THE EDUCATIONAL SYSTEM IN POLAND. Oktober 1994.

180 Larsson-Swärd, G. ÅTGÄRDSPROGRAM. EN METOD I ARBETET MED BARN I BEHOV AV SÄRSKILT STÖD INOM BARNOMSORGEN. Oktober 1994. (Licentiatarbete).

181 Eklund, H. PEDAGOGISK FORSKNING UNDER EN FEMÅRSPERIOD. En studie av innehåll och forskningsmönster i svenska doktorsavhandlingar under åren 1988-1992. Februari 1995.

182 Rannström, A. LÄRARSTUDERANDES FÖRESTÄLLNINGAR OM SIN KOMMANDE YRKESKUNSKAP. Februari 1995. (Licentiatarbete).

183 Gustavsson, M. HÖGSKOLEPROVET: "EN ANDRA CHANS" ELLER "YTTERLIGARE EN ÖPPEN DÖRR". Fem gymnasielärare om egna och gymnasieelevers synpunkter på betyg och högskoleprovet. Februari 1995.

184 Grahn Stenbäck, M. SÅNG ELLER MUSIK? En studie av musikundervisning i årskurserna 2 och 5 utifrån den nationella utvärderingen 1989. Maj 1995. (Licentiatarbete).

185 Assarsson, L. & Norling, C. HUR FORMAS EGENTLIGEN PERSONALUTBILDNING? En studie i lokalt beslutsfattande. Maj 1995.

186 Vernersson, I-L. SPECIALLÄRARENS KUNSKAPER OCH KOMPETENS. Intervjuer med tio speciallärare. September 1995. (Licentiatarbete).

187 Törnvall, M-L. & Forslund, K. LÄRARES PROFESSIONELLA UTVECKLING. Teorigrund, metodiska ansatser och egna utvecklingsprocesser. September 1995.

188 Andersson, P. STUDERANDESTRATEGIER I GYMNASIESKOLA OCH VUXENUTBILDNING - en pilotstudie. September 1995.

189 Bergeling, A-S. & Gustavsson, M. SAMLING PÅ MATTAN. En utvärdering av integrerad skolbarnsomsorg (SKOBO) inom Finspångs Kommun. Oktober 1995.

190 Salminen Karlsson, M. VILKA POJKAR BLEV CIVILINGENJÖRER OCH VAD HÄNDE MED DE SMARTA FLICKORNA? En studie av sjätteklassare år 1961. Oktober 1995.

191 Borg, K. SLÖJDÄMNET I FÖRÄNDRING 1962-1994. Oktober 1995. (Licentiatarbete).

192 Stiwne Edvardsson, E. FORSKNINGSCIRKELN. Ett forum för samtal mellan grupper. Om brottsförebyggande arbete bland barn och ungdom. Januari 1996.

193 Eskilsson, S-O. SKOLUTVECKLING GENOM LÄRARUTBILDNING. Om statlig styrning av folkskollärarseminarierna i början av 1900-talet. Maj 1996. (Licentiatarbetet).

194 Holmberg, C., Lundberg, M., Sipos-Zackrisson, K. DET FÖRSTA ÅRET. Utvärdering av det pedagogiska arbetet inom Konsortiet för nationell distansutbildning. April 1996.

195 Silén, Charlotte. LEDSAGA LÄRANDE - om handledarfunktionen i PBI. November 1996. (Licentiatarbetet).

196 Ellström, P-E., Gustavsson, M och Svedin P-O. LÄRANDE I EN TEMPORÄR ORGANISATION. En studie av ett företagsinternt utvecklingsprogram för processoperatörer. December 1996.

197 Magnusson, A. LÄRAREN OCH LÄRARKUNSKAPEN - en studie av tio högstadielärares syn på den egna kunskapen. Anders Magnusson. Mars 1997. (Licentiatarbete).

198 Ekholm, B., Ellström, E. KÖP- OCH SÄLJSYSTEM INOM BARNOMSORGEN - konsekvenser för personal, föräldrar och barn. Juni 1997.

199 Ellström, P-E., Nilsson, B. KOMPETENSUTVECKLING I SMÅ- OCH MEDELSTORA FÖRETAG. En studie av förutsättningar, strategier och effekter. Juni 1997.

200 Ellström, P-E. YRKESKOMPETENS OCH LÄRANDE I PROCESSOPERATÖRERS ARBETE. En översikt av teori och forskning. Juli 1997.

201 Holmstedt Lothigius, A. SMÅ BARN PÅ DAGHEM. En studie av personalens sam-spel med barn och föräldrar vid lämning, hämtning och frilek. September 1997. (Licentiatarbete).

202 Hedman, Bo. FLEXIBEL SKOLSTART en reform för barnens och landets bästa. Juni 1997. (Licentiatarbete).

203 E-Gustavsson, Anna-Lena. ATT LÄSA - ett behov - ett krav - en nödvändighet. En analys av den första internationellt jämförande studien av vuxnas förmåga att förstå och använda skriftlig information. International Adult Literacy Survey. Anna-Lena E-Gustavsson. Mars 1997. (Licentiatarbete).

204 Hjelm, B. VAD ÄR DET FÖR MENING MED LIVET, NÄR MAN ÄNDÅ SKA DÖ? En studie av barns tankar om livet och döden. Juni 1997. (Licentiatarbete).

Avdelning, Institution
Division, Department

Institutionen för
Pedagogik och Psykologi
581 83 LINKÖPING

Datum
Date
Maj 1998

Språk
Language
X Svenska/Swedish
_ Engelska/English
_ ——

Rapporttyp
Report category
X Licentiatavhandling
_ Examensarbete
_ C-uppsats
_ D-uppsats
_ Övrig rapport
_ ——

ISBN
91-7219-297-6

ISRN

Serietitel och serienummer **ISSN**
Title of series, numbering 0282-4957, 1401-4637

FiF-a 20/98, LiU-PEK-R-205

URL för elektronisk version

Title
How do preschool teachers work with art activities?
A study of five preschool teachers leading children in art activities.

Author
Eva Skoog

Abstract

The aim of this study was to describe and analyse how preschool teachers work with children in art activities. Art education has traditionally played an important role in the Swedish preschool. The subject includes a variety of activities and different aims have been stressed from both aesthetic and pedagogical points of view.

The investigation has a qualitative approach where five preschool teachers were observed by means of video recordings.

In the analysis I found different categories that describe the teachers' way of leading the activities. The categories are related firstly to teaching functions as instructing and stimulating, secondly to actions that create order as directing and serving and thirdly to actions that create relations like conversing and taking notice of the children. All the teachers are very active creating relations and serving the children but they also vary in their ways to lead the activities. I have found three different patterns concerning the ways of working with art activities which I named "the gardener", "the instructor" and "the pedagogue". The gardeners let the children use the material freely without so much instruction. The instructors teach the children in how to handle the material and the pedagogues stimulate the children's cognitive development. The three patterns seem to be connected both to the aims and the content of the activities.

The result is discussed in the light of theory from the aesthetic and art educational field as well as from the preschool pedagogical field. Some of the influences on the preschool teacher of today seem to come from Rousseau, traditional Fröbel-pedagogics, traditional classroom-teaching with the socratical dialogue, from Herbert Read, who introduced the "free expression" and from developmental psychology.

Keyword
Aesthetic, art education, interaction, preschool pedagogy, preschool teacher, video recording, pedagogical theory

How do preschool teachers work with art activities?

A study of five preschool teachers leading children in art activities.

The aim of this study was to describe and analyse how preschool teachers work with children in art activities. Art education has traditionally played an important role in the Swedish preschool. The subject includes a variety of activities and different aims have been stressed from both aesthetic and pedagogical points of view.

The investigation has a qualitative approach where five preschool teachers were observed by means of video recordings.

In the analysis I found different categories that describe the teachers' way of leading the activities. The categories are related firstly to teaching functions as instructing and stimulating, secondly to actions that create order as directing and serving and thirdly to actions that create relations like conversing and taking notice of the children. All the teachers are very active creating relations and serving the children but they also vary in their ways to lead the activities. I have found three different patterns concerning the ways of working with art activities which I named "the gardener", "the instructor" and "the pedagogue". The gardeners let the children use the material freely without so much instruction. The instructors teach the children in how to handle the material and the pedagogues stimulate the children's cognitive development. The three patterns seem to be connected both to the aims and the content of the activities.

The result is discussed in the light of theory from the aesthetic and art educational field as well as from the preschool pedagogical field. Some of the influences on the preschool teacher of today seem to come from Rousseau, traditional Fröbel-pedagogics, traditional classroom-teaching with the socratical dialogue, from Herbert Read, who introduced the "free expression" and from developmental psychology.

Keywords: Aesthetic, art education, interaction, preschool pedagogy, preschool teacher, video recording, pedagogical theory

Linköpings universitet
Department of Education and Psychology
S-581 83 Linköping, Sweden

ISBN ISBN 91-7219-297-6 ISSN 1401-4637 ISSN 0282-4957

BEST COPY AVAILABLE